

UNIVERSIDADE DO MINHO

Instituto de Educação e Psicologia

**A COMPREENSÃO LEITORA E O RENDIMENTO ESCOLAR
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE**

**A COMPREENSÃO LEITORA E O RENDIMENTO ESCOLAR
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE**

MARIA DE LURDES GOMES DA COSTA

Braga, Dezembro de 2004

UNIVERSIDADE DO MINHO

Instituto de Educação e Psicologia

**A COMPREENSÃO LEITORA E O RENDIMENTO ESCOLAR
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE**

MARIA DE LURDES GOMES DA COSTA

Tese apresentada à Universidade do Minho – Braga – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação (Especialidade em Formação Psicológica de Professores) sob a orientação da Professora Doutora Iolanda Ribeiro.

Braga, Dezembro de 2004

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Doutora Iolanda Ribeiro, por todo o apoio, incentivo, disponibilidade constantes que foram fundamentais para terminar este trabalho. Sem o seu apoio nunca o teria conseguido.

À minha família, que me incentivou a terminar este projecto.

Aos professores, alunos e órgão de gestão do Agrupamento de Escolas de Caldas das Taipas, que se mostraram disponíveis desde o início.

À Helena Soeiro e Liliana que me ajudaram a ultrapassar muitas das angústias que me ocorreram no decorrer deste trabalho.

Ao Padre Abílio e Isabel Varanda pela sua disponibilidade e incentivo nos momentos mais críticos.

RESUMO

Ler é, uma actividade valiosa quer do ponto de vista social quer individual. As sociedades alfabetizadas têm sem dúvida vantagens culturais, políticas e económicas. A leitura é inequivocamente uma causa do (in) sucesso escolar.

Neste estudo pretendeu-se analisar o conceito de (in) sucesso escolar e sua explicação. Isolámos um factor que se perfilha como particularmente relevante nesta área, referimo-nos concretamente à compreensão leitora. Fizemos uma análise, por um lado, do conceito e processos implicados na compreensão da leitura e, por outro, quais os factores intrínsecos e extrínsecos ao sujeito que contribuem para a compreensão leitora.

Neste trabalho apresentamos os resultados de um estudo empírico sobre a compreensão leitora e o rendimento escolar. A amostra é constituída por 191 sujeitos, com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos de idade (4.º ano de escolaridade) de escolas públicas do concelho de Guimarães. Na avaliação da compreensão leitora, recorreu-se à prova aferida de língua portuguesa para alunos do 4.º ano de escolaridade realizada em 2001. A avaliação da velocidade da leitura foi efectuada a partir de uma tarefa de leitura silenciosa. O rendimento escolar foi avaliado com base nas classificações obtidas pelos alunos em testes sumativos de língua portuguesa, matemática e estudo do meio.

Os resultados obtidos confirmam a existência de uma relação forte entre os processos de compreensão (verbatim, paráfrase, inferência e características e sentimentos) e velocidade de leitura com o rendimento escolar nas áreas curriculares de língua portuguesa, matemática e estudo do meio. Contudo, apenas as competências específicas relacionadas com a compreensão literal são preditoras do rendimento escolar. A competência de inferência, contrariamente ao observado noutro estudo (Campos, 2003) não aparece como preditora.

Foi possível também neste estudo concluir que as retenções não originam mudanças significativas nas aprendizagens dos alunos e que as habilitações dos encarregados de educação têm influência no rendimento escolar dos alunos. Também se verificou que as raparigas têm melhor rendimento escolar do que os rapazes.

Abstract

Reading is a valuable activity, not only to individuals but also to the society, because it brings cultural, political and economic advantages.

With no doubt, reading is also one of the reasons of academic (un)success.

In this study, we have pretended to analyse the concept of academic (un)success and its explanation.

We have selected one factor which is very important in this area, in what concerns to reading comprehension. We analysed both the concept and the processes necessary to reading comprehension and the intrinsic and extrinsic factors of that one.

In this work, we have shown the results of an empirical study about reading comprehension and academic success. The sample has 191 subjects, with ages between 9 and 12 (4th form of the first cycle).

In the assessment of reading comprehension, we've used the a comprehension test for the students of 4th form, done in 2001. The assessment of the academic success was based in the classifications of the students in the school records of the Portuguese Language, Mathematics and Study of the Environment.

The results have confirmed the existence of a strong relationship between academic success in those curricular areas and the processes of reading comprehension.

It was also possible to conclude that the retentions do not cause significant changes in learning process and the parents' academic qualifications influence academic success of the students. We also verified that girls have a better academic success than boys.

ÍNDICE

Introdução	1
CAPÍTULO I – (IN) SUCESSO ESCOLAR: DO CONCEITO À EXPLICAÇÃO	6
Definição de conceito	7
Factores determinantes do (in) sucesso escolar	10
Dimensão do aluno/Causas individuais	11
Dimensão sociológica/ Condições sociais	15
Dimensão do contexto/Condições de ensino	20
Reflexão final	25
CAPÍTULO II – COMPREENSÃO LEITORA: CONCEITO E PROCESSOS	
Conceito de compreensão leitora	28
Processos da compreensão na leitura	30
Macroprocessos	32
O reconhecimento de palavras	32
Leitura de grupos de palavras	35
Microselecção	37
Processos de integração	39
O referente e os conectores.....	40
Inferências.....	41
Macroprocessos.....	43
Ideia principal.....	44
Resumo.....	45
Estrutura do texto.....	46
Processos de elaboração.....	49
Previsões.....	49
Imagens mentais e as respostas afectivas.....	51
Raciocínio.....	51

A integração do texto nos conhecimentos	52
Processos metacognitivos.....	53
Modelos explicativos da leitura	58
Classificação das componentes da compreensão	62
Reflexão final	65

CAPÍTULO III – FACTORES QUE INFLUENCIAM A COMPREENSÃO LEITORA

68

Factores relacionados com as características do sujeito.....	69
Descodificação.....	69
Velocidade da leitura.....	71
Vocabulário.....	73
Conhecimentos prévios.....	74
Memória.....	76
Estratégias cognitivas e metacognitivas.....	78
Objectivo da leitura.....	78
Motivação, interesse e atitude face à leitura.....	79
Factores associados às características do texto: conteúdo e estrutura	81
Reflexão final.....	85

CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO

RENDIMENTO ESCOLAR: DIFERENÇAS DE RESULTADOS EM FUNÇÃO DE VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS, DE VELOCIDADE E DE COMPREENSÃO LEITORA

Metodologia	91
Amostra	94
Instrumentos	96
Procedimentos	104
Resultados	105

Rendimento académico dos alunos.....	105
Compreensão e velocidade leitora.....	107
Nível de rendimento em função da velocidade de leitura e desempenho na prova de compreensão leitora.....	112
A influencia dos processos de compreensão nos resultados escolares.....	113
Discussão e conclusão dos resultados	118
Conclusão	123
Bibliografia	129

INTRODUÇÃO

A literacia refere-se à: “Capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (PISA, 2001, p.9).

A relevância da leitura nas sociedades actuais tem estado associada a duas dimensões principais. A primeira relacionada com a aprendizagem, reconhece que ela é indispensável em todas as áreas curriculares e níveis de escolaridade. A segunda relaciona-se com a participação efectiva do homem na vida em sociedade. Estas duas asserções estão presentes na definição de literacia acima citada.

Martins (2004), procurando precisar as funções essenciais da leitura, selecciona três verbos que, no seu entender, melhor definem tais funções. São estes: transformar, compreender e julgar. O primeiro acontece quando o leitor converte a linguagem escrita em linguagem oral; o segundo efectiva-se quando o leitor consegue captar ou dar sentido ao conteúdo da mensagem; e, finalmente, o terceiro está presente quando o leitor analisa o valor da mensagem no contexto social.

Se ler é uma competência básica na sociedade actual, a sua aquisição deficiente compromete o rendimento escolar e social do indivíduo e da própria sociedade (Sim-Sim, 1994). O reconhecimento da ligação entre as duas premissas explica a importância que esta problemática tem tido ao nível da comunidade científica e política. A nível científico, os estudos no domínio da leitura têm procurado descrever os processos e os factores associados às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e elaborar instrumentos de avaliação e construção de programas de intervenção. A nível político, registam-se a elaboração de directrizes e implementação de medidas visando remediar e prevenir as dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Neste âmbito também são de referir vários estudos internacionais orientados para uma caracterização dos níveis de literacia alcançados. Portugal tem participado em vários destes estudos.

Os resultados obtidos indicam, como veremos de seguida, a existência de problemas significativos nesta área. Um dos primeiros estudos, *Reading literacy* (1989-1992), foi realizado com a orientação da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e envolveu os países da OCDE. No que se refere a Portugal, os resultados obtidos mostraram que grande parte dos alunos do quarto ano de escolaridade apresentava dificuldades mais acentuadas na compreensão da leitura do que a maioria dos seus pares dos outros países participantes. Só 49% dos alunos portugueses atingiam valores iguais ou superiores à média e destes apenas 5% resolveram itens de dificuldade superior. Neste estudo também se verificou que as raparigas obtinham resultados globais superiores em todos os países. Em relação à idade/desempenho de leitura, constatou-se uma relação negativa entre o nível de compreensão de leitura e a idade dos alunos. Quanto mais velhos, piores os seus desempenhos. Concluiu-se, então, que a repetência não melhorava a perícia de leitura. Os resultados nos processos de compreensão leitora mostraram que as questões de reconhecimento de palavras se apresentam como as mais fáceis, as questões de compreensão inferencial como as mais difíceis para os três grupos¹ de leitores ficando-se apenas por um terço (32%) de respostas correctas no grupo inferior. O grupo médio de leitores obtém

¹ “Com vista a uma maior precisão de comparação, há que referir que a média internacional, obtida através do método RASCH, se situou nos 500, com um desvio padrão de 100. Tal significa que alunos que pontuaram próximo da média internacional (500) são aqueles que tipicamente responderam aos itens de dificuldade intermédia. Pontuações abaixo de 400 revelam uma capacidade de leitura reduzida e, próximo de 600, uma capacidade de resolução de itens de grande dificuldade (Elley, 1992, cit. Sim-Sim, 1994, p. 133).

desempenhos acima dos 50% em qualquer das competências analisadas e os alunos com menos perícia de leitura nunca ultrapassaram a barreira dos 50% de respostas correctas, com excepção do reconhecimento de palavras onde tocam os 60% de correcção (Sim-Sim & Ramalho, 1993, p.134).

O segundo estudo *Programme for International Student Assessment* (PISA-2000), envolveu 32 países. No *ranking* dos 32 países Portugal foi classificado em vigésimo quinto lugar. Os resultados deste estudo evidenciaram, mais uma vez, que os alunos portugueses apresentavam um desempenho médio modesto. Neste estudo, à semelhança do que aconteceu em todos os países participantes, verificou-se que as raparigas apresentavam, em média, melhores resultados do que os rapazes, sendo esta diferença estatisticamente significativa. Também neste estudo se verificou que os alunos com retenção (uma ou mais vezes) estão claramente afastados, pela negativa, dos seus colegas que seguem o percurso escolar sem repetição de ano.

Uma constatação é que os alunos portugueses obtêm globalmente um maior sucesso relativo quando o texto proposto é narrativo. Em contrapartida, quando se trata de um texto dramático ou informativo relativamente extenso, os alunos afastam-se, pela negativa, dos valores médios da OCDE.

No que respeita a tarefas que mobilizam mecanismos cognitivos de interpretação, isto é, a capacidade para obter significado e construir inferências, o desempenho dos alunos é relativamente positivo no que respeita aos textos narrativos, em oposição aos textos já mencionados, que são negativos. No entanto, quando os itens requerem reflexão avaliativa sobre o formato do texto, o que pressupõe um distanciamento do seu conteúdo, o desempenho é mais penalizado do que quando a reflexão recai sobre o conteúdo da informação que apela para conhecimentos prévios do sujeito.

Este estudo identifica, ao mesmo tempo, os factores mais significativos subjacentes ao rendimento escolar, destacando-se o gosto pela leitura, as estratégias de controlo, o esforço e perseverança, a motivação instrumental, o interesse pela leitura, a velocidade da leitura, os interesses sociais dos pais, os recursos educacionais familiares e os bens culturais da família.

O terceiro estudo da responsabilidade do DEB – Ministério da Educação (2000) foi efectuado, a nível nacional, junto dos alunos do 4.º ano de escolaridade. Os resultados não mostraram a existência de diferenças significativas em relação ao

sexo, ao contrário do que sucede por idades. Os alunos mais novos têm resultados muito superiores aos alunos mais velhos. A análise dos resultados nacionais mostra um excelente desempenho dos alunos no que respeita à compreensão literal - *verbatim* (97% dos alunos respondem correctamente a esta questão) e maiores dificuldades nas restantes competências, sobretudo quando se trata de realizar inferências. Nas situações que implicam parafrasear só 34% dos alunos conseguem obter a pontuação máxima, 52% apenas parafraseiam parte da resposta enquanto 15% não respondem ou não transcrevem.

No que diz respeito ao processo de inferência, apenas 3% dos alunos respondem correctamente a argumentos de natureza objectiva e subjectiva, cerca de 45% explicam com dificuldades e constroem respostas incompletas e cerca de 52% ou não respondem ou erram.

Os resultados destes estudos apontam todos no mesmo sentido, ou seja, os alunos portugueses apresentam níveis de desempenho muito baixos. Por outro lado, não podemos deixar de salientar a estabilidade deste baixo desempenho ao longo dos anos. Desde o primeiro estudo realizado no final dos anos oitenta e início de noventa que o desempenho tem persistido como deficitário. Estes estudos assumem um carácter essencialmente descritivo, constituindo os dados uma fonte importante quer para a discussão dos factores explicativos dos resultados quer para o sentido das mudanças que é necessário introduzir.

O objectivo deste trabalho inscreve-se nesta problemática. Pretende-se analisar a influência que os processos de compreensão leitora têm no sucesso escolar dos alunos do 4º ano de escolaridade.

Tendo como objectivo compreender melhor a relação existente entre compreensão leitora e o rendimento escolar, efectuamos uma revisão teórica centrada na problemática do (in) sucesso escolar e dos factores que lhe estão associados. No primeiro capítulo vamos reflectir sobre o conceito de sucesso escolar, procurando diferenciar este do conceito mais específico de dificuldades de aprendizagem e especificar os parâmetros considerados na sua operacionalização. Na análise dos factores que contribuem para explicar o (in) sucesso escolar, optamos por os agrupar considerando três dimensões principais: os factores associados às características intrínsecas dos alunos, os factores associados a variáveis sociológicas e, por último, os factores relacionados com o contexto.

No segundo e terceiro capítulos procuramos analisar de forma aprofundada um dos factores que aparece associado à explicação de (in) sucesso, isto é, a leitura, e mais especificamente a compreensão leitora. No segundo capítulo – Compreensão leitora – Conceito e processos – procuramos definir o conceito de compreensão leitora e apontamos os aspectos que são contemplados por diferentes autores. De seguida apresenta-se uma síntese dos processos de leitura. Na sua descrição seguiu-se de perto a classificação proposta por Irwin (1986) e que inclui os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos. Finalmente apresentamos uma outra classificação de processos que toma como critério o tipo de tarefa cognitiva que o sujeito deve executar.

No terceiro capítulo – Factores que influenciam a compreensão leitora – apresentamos uma síntese de factores que na literatura têm sido identificados como relevantes na compreensão leitora e nas dificuldades que lhe estão associadas. O número de factores isolados é elevado e tem sido sistematicamente agrupado em duas categorias: os que se relacionam com as características do sujeito e os associados ao próprio texto. No primeiro incluem-se os aspectos relacionados com a decodificação, a velocidade de leitura, o vocabulário, os conhecimentos prévios, a memória, as estratégias cognitivas e metacognitivas, o objectivo da leitura e finalmente a motivação e atitude face à leitura. Nas características do texto apontaram-se os aspectos relacionados com o conteúdo e estrutura do mesmo.

Ao longo desta síntese procurou-se descrever e explicar a sua influência, fazendo uma referência, breve, às sugestões que na literatura são efectuadas relativamente ao seu ensino.

No capítulo quatro – A influência dos processos de compreensão leitora no rendimento escolar – são definidos os objectivos do estudo empírico e a respectiva operacionalização num conjunto de hipóteses que se procuram testar. Numa primeira parte são apresentados os aspectos relacionados com a metodologia, especificamente com a amostra, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados. Numa segunda parte, os resultados obtidos.

Na conclusão do trabalho reflectimos, de forma crítica, sobre o trabalho desenvolvido ao longo dos vários capítulos, apontando alguns dos seus limites e perspectivando outras questões de investigação.

CAPÍTULO I

(IN) SUCESSO ESCOLAR: DO CONCEITO À EXPLICAÇÃO

O insucesso escolar é um tema que, ao longo dos tempos, tem suscitado o interesse de investigadores de diferentes áreas científicas. Trata-se de um problema bem patente na nossa sociedade. Verifica-se que são, ainda, inúmeros os alunos que ficam retidos ou abandonam a escola, tendo estes factos consequências marcantes para a sua vida futura. Um aluno que sente dificuldades, ou se confronta com atrasos escolares, corre o risco de ser colocado em desvantagem quanto às suas potencialidades e ao sucesso social e económico futuro (Pelsser, 1989, 1999). As implicações do insucesso não são, no entanto, limitadas às crianças/jovens considerados isoladamente. Como refere Fonseca, (2004) afecta igualmente a família, a própria escola e a sociedade em geral. Sem as aquisições escolares o indivíduo fica impedido de participar eficientemente no progresso da sociedade.

Em Portugal, os alunos em situação de insucesso escolar representam uma proporção importante da população escolar. Sublinhe-se que, em 1990/91, no 1.º ciclo do Ensino Básico, a taxa de reprovação na 1.ª fase foi de 29,3% e no 2.º de 19%. Para além disto o abandono escolar no 3.º ciclo tem sido um grave problema nos últimos tempos. No ano 1991/92, a taxa de retenção atingia 23% a nível do

ensino primário (1.º ciclo do ensino básico) e 14,9% no final do 3.º ciclo (EURYDICE, 1995). Os dados mais recentes disponibilizados nas estatísticas do Ministério da Educação não evidenciam mudanças positivas nestas tendências. De acordo com Benavente e colaboradores (Benavente & Correia, 1980; Benavente, Formosinho & Fernandes, 1998) o insucesso escolar tem um carácter massivo, constante, precoce, selectivo e cumulativo. Atinge percentagens elevadas, estende-se a todos os graus de ensino, aparece intensamente nos primeiros anos de escolaridade, concentra-se nas classes mais desfavorecidas e qualquer repetição aumenta a probabilidade de voltar a ocorrer uma segunda retenção. O insucesso escolar apresenta ainda uma outra característica, aparece precocemente no percurso escolar da criança. De acordo com Fonseca (2004), os dados dos estudos mostram que aproximadamente 15% das crianças precisam de apoio no início da escolaridade. Se tal intervenção demorar, a percentagem duplicará e o insucesso escolar será a tendência normal. No entanto a procura do sucesso escolar é actualmente uma condição do sistema social que reforça expectativas, esperanças e projectos familiares e sociais. O conhecimento dos factores que o determinam é uma das condições necessárias na construção de medidas e estratégias, sejam estas remediativas ou preventivas. Ao longo deste capítulo procuraremos apresentar os diferentes paradigmas que têm procurado explicar este fenómeno, consensualmente reconhecido como sendo de elevada complexidade.

Definição do conceito

Em primeiro lugar, é importante definir o conceito de sucesso. Alaiz e Barbosa (1995) referem duas formas de sucesso. O sucesso na vida ou uma vida de sucesso que engloba o êxito, o reconhecimento social, mas também felicidade e satisfação pessoal. A dimensão social e pessoal completam-se e interpenetram-se nestas vitórias pessoais. No final do século XX, o sucesso na vida pode, em parte ser construído a partir da escola. O que é válido sobretudo para os jovens cujo meio é desfavorecido. Este sucesso na escola tem duas vertentes. «O sucesso escolar, que se traduz em classificações elevadas nos exames e no final dos períodos lectivos, na obtenção de diplomas. São os “sinais exteriores de riqueza” adquiridos na escola.

Este sucesso é sobretudo de natureza social. Vale o que numa sociedade valem as notas elevadas ou os diplomas académicos. Por outro lado temos o sucesso pessoal que consiste na aquisição efectiva dos conhecimentos básicos indispensáveis ao progresso na aprendizagem, pré-requisitos de outros conhecimentos, igualmente indispensáveis, e do desempenho futuro de certas actividades» (Alaiz & Barbosa, 1995, p. 9).

Segundo Landsheere (1992) o insucesso escolar define-se como um conceito teórico que integra uma situação em que não se atingiu um objectivo educativo. Em que “cada criança é considerada boa ou má aluna em função dos resultados obtidos e dos progressos efectuados no cumprimento dos programas de ensino” (Benavente, 1976, p. 9). Alguns dos indicadores visíveis do fracasso escolar dos alunos são as reprovações, o abandono, as dificuldades de aprendizagens, o insucesso nos exames (EURYDICE², 1995; Fernandes, 1985; Benavente, 1976). Estes indicadores são tomados, com frequência, como sinónimos de “insucesso escolar”.

Contudo o termo insucesso escolar é claramente mais abrangente e representativo de diferentes realidades e de diferentes percepções, conforme seja utilizado pelos alunos, pelos pais ou pelos professores. Assume configurações diversas consoante o sistema educativo em análise e as respectivas práticas de avaliação e de certificação dos alunos (Montagner, 1998). A inadaptação dos alunos às normas da instituição escolar e, portanto, o insucesso escolar, são conceitos relativos (Grácio, 1995; Isambert-Jamati, 1989). Adquiriu significado preciso no seio da escola e em relação aos seus objectivos e programas (Rangel, 1994).

Em Portugal o insucesso escolar, a nível político, foi definido “como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos” (EURYDICE, 1995, p. 47). O insucesso escolar surge quando os objectivos não são atingidos, criando-se, deste modo, uma relação implícita entre o aluno e a instituição escolar (Benavente, 1976).

A noção de insucesso não é independente do próprio conceito de aprendizagem e dos objectivos a ele vinculados. Nas concepções mais recentes, baseadas nos modelos cognitivo-construtivistas (Arca & Caravita, 1993), a aprendizagem é entendida “como construção pessoal resultante de um processo

² EURYDICE é uma rede de intercâmbio de informação em educação que foi concebida para apoiar a cooperação em educação na União Europeia.

experencial, interior à pessoa, e que se traduz por uma modificação de comportamento relativamente estável” (Tavares & Alarcão, 1989, p. 54).

Esta definição adopta um conceito dinâmico de aprendizagem, como uma vivência pessoal conducente à construção do conhecimento (Almeida, 1998). O aluno possui sempre uma base de conhecimentos prévios sobre os quais se constrói a nova aprendizagem. Esta definição reporta-nos para a ideia de *andaimes* na aprendizagem. É imprescindível cuidar dos fundamentos básicos para que se construa a aprendizagem. Só assim, se consolida os conhecimentos (Almeida, 1998). Também a aprendizagem é acima de tudo um processo pessoal, interno ao sujeito (Almeida, 1993), no qual o professor desempenha um papel de facilitador da aprendizagem (Almeida, 1998). Esta concepção de aprendizagem não tem, com frequência, repercussões no processo ensino-aprendizagem. “Muitos professores consagram-se quase exclusivamente a comunicar conhecimentos aos alunos, em vista a prepará-los para os estudos ulteriores e para a vida profissional; a inteligência, sob forma verbal – conceptual é o valor dominante que regula o funcionamento da escola; outros valores afectivos, morais e sociais, são desprezados, senão totalmente esquecidos” (Leroy, 1975, cit. Peixoto, 1999, p. 63). Também a definição de rendimento escolar pode ser abordada a dois níveis (Peixoto, 1999) reportando-se aos aspectos pessoal e social do rendimento escolar. O aspecto pessoal remete para as aptidões e outras características pessoais de cada aluno. O aspecto social tem em conta os níveis mínimos de aprendizagem estabelecidos pela sociedade para cada nível de ensino, avaliando o aluno de acordo com esses parâmetros (Peixoto, 1999). Esta questão é discutida por Hoz (1970) que relaciona o conceito de rendimento escolar com as noções de “satisfatório” e “suficiente”. O rendimento “satisfatório ou insatisfatório” é determinado em função das capacidades de cada aluno, enquanto que o “suficiente e insuficiente” é determinado em função de objectivos pré – definidos. Com base nestes conceitos, Peixoto (1999) defende que o conceito de rendimento escolar é um fenómeno muito complexo, que envolve vários factores e que ultrapassa o plano das capacidades intelectuais. De acordo com este autor, é o aspecto pessoal do rendimento classificado de satisfatório ou insatisfatório que determina as medidas de apoio.

O conceito de insucesso escolar é, nalguns casos, tomado como sinónimo de dificuldades de aprendizagem. Contudo, este conceito tem um âmbito muito

específico e não é de todo adequado tomar um pelo outro. A definição mais consensualmente aceite de dificuldades de aprendizagem foi proposta pela *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD, 1994): “Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um conjunto heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social e interacção social podem existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências”.

Nesta definição os factores exógenos são tomados como critérios de exclusão e a sua presença exclui a classificação do aluno nesta categoria. Ora o conceito de insucesso escolar não exclui qualquer tipo de causa. Como refere Fonseca (2004), os factores podem ser, de facto, quer exógenos quer endógenos.

Neste estudo toma-se o conceito de insucesso e não o de dificuldades de aprendizagem no sentido estrito do termo. Embora reconhecendo a relevância do sucesso pessoal e da necessidade de manter um conceito abrangente de sucesso, a nossa opção recaiu sobre o critério de rendimento escolar, considerando a sua avaliação em função das classificações atribuídas pelos professores nos testes sumativos de final de período nas três áreas curriculares do ensino básico (português, matemática e estudo do meio).

Factores determinantes do (in) sucesso escolar

Os problemas de insucesso sempre estiveram associados ao processo ensino-aprendizagem. O primeiro teste de inteligência construído no início do século XX por Binet e Simon esteve associado à necessidade de se dispor de instrumentos

de avaliação que permitissem a identificação de crianças com problemas de aprendizagem tendo em vista o seu encaminhamento e apoio (Ribeiro, 1998). Porém o crescimento das taxas de insucesso agudizou-se com a massificação do ensino (Pires, 1988). A introdução da escola gratuita e obrigatória, com o consequente aumento da população escolar, levou ao reconhecimento de que a escola é ineficaz em relação ao sucesso escolar dos alunos. Neste contexto não só o conceito de insucesso escolar é relativo e difícil de definir como também a sua explicação.

A procura de explicações tem constituído uma preocupação constante ao longo das últimas décadas. Sabe-se hoje que as causas são múltiplas. O sucesso, ou insucesso, depende do funcionamento da escola, da sua interacção com o meio social e das características da própria criança (García *et al.*, 1998). Deste modo, quando estudamos o insucesso escolar, estamos perante um conjunto de três realidades que devem ser analisadas: o aluno, o meio social e a instituição escolar (Fonseca, 2004; Almeida, 1998; Benavente, 1976). É a partir destas três realidades que se evidenciam os factores de insucesso e as suas causas explicativas.

Benavente e Correia (1980) mencionam três correntes onde cada uma das várias explicações sobre insucesso escolar se poderá enquadrar. Uma corrente de carácter mais psicológico, também designada por «Teoria dos “dotes” individuais» (Peixoto, 1999; Benavente, 1998; Tavares, 1998) ou “teoria meritocrática” (Forquin, 1995; Martins & Cabrita, 1991). Uma perspectiva mais sociológica designada por “Teoria do *handicap* sócio-cultural” (Crahay, 1999; Peixoto, 1999; Tavares, 1998; Pinto, 1995; Husen & Van Haech, 1994). Mais recentemente emergiu uma terceira corrente designada de “Teoria sócio-institucional” (Crahay, 1999; Peixoto, 1999).

Dimensão do aluno / Causas individuais

Durante a primeira metade do século XX procurou-se na inteligência a causa do (in) sucesso escolar. A relação entre as duas variáveis era clara: a aprendizagem depende da inteligência. A existência de correlações elevadas entre os testes de inteligência e os resultados escolares levou os autores a concluir que quanto mais elevado fosse o desempenho em testes de inteligência maiores as probabilidades de alcançar o sucesso escolar. Embora o cálculo de correlações não permita estabelecer relações de causalidade entre as variáveis, os valores encontrados

entre aquelas variáveis foram interpretados numa perspectiva de causalidade (Ribeiro, 1998).

Nos anos 50 e 60 o insucesso escolar é abordado do ponto de vista das deficiências internas ao indivíduo (Pinto, 1995). É a *falta* de determinadas aptidões inatas ao próprio indivíduo que influencia de forma negativa o seu rendimento escolar (Fernandes, 1991).

Embora se referencie esta perspectiva de investigação como dominante até à década de sessenta, ela continua a constituir uma explicação plausível, embora o número de variáveis associadas ao aluno tenha sido alargado. Sem reduzir os problemas de aprendizagem a problemas apenas internos ao sujeito, Almeida (1998) sistematiza um conjunto de factores que a este nível são relevantes e salienta:

a) As bases do conhecimento, segundo este autor as aprendizagens novas do aluno dependem das suas aquisições anteriores, pelo que é necessário dispor de bases necessárias sobre as quais se construam novos conhecimentos. Estes conhecimentos podem distribuir-se por três categorias. O conhecimento declarativo ou factual inclui a compreensão de factos, de dados, de conceitos ou de significados. O conhecimento procedimental remete para as estratégias ou procedimentos necessários à realização das tarefas cognitivas. Também o conhecimento condicional é necessário uma vez que o aluno tem que saber lidar com informação e conhecimento de forma contextualizada.

b) As capacidades cognitivas, que incluem os processos mentais básicos, os processos mentais superiores e os estilos cognitivos. Embora reconhecendo a existência de uma relação entre estas e o sucesso, Almeida (1998) chama a atenção para o facto de que o princípio genérico segundo o qual a determinadas capacidades cognitivas se associam determinados níveis de aprendizagens e de rendimento escolar não é linear. Os resultados das investigações mostram que rendimentos diferentes podem ocorrer em alunos com capacidades cognitivas bem próximas, assim como resultados escolares fracos se podem encontrar em alunos com capacidades cognitivas elevadas e vice-versa. Por outro lado, continua este autor, as práticas educativas, a linguagem utilizada, os tipos de jogos e espaços de lazer junto das famílias e a qualidade e duração da educação formal, currículos e métodos implementados nas escolas, demonstram que as capacidades cognitivas decorrem das experiências educativas e das aprendizagens escolares feitas pelos alunos. Infelizmente a escola e os seus profissionais não têm em conta, a maior

parte das vezes, a diversidade dos alunos que recebem. De facto, muitos alunos em função de experiências educativas, socialmente contextualizadas, não terão desenvolvido os conhecimentos e as competências cognitivas que a escola valoriza e exige (Cole & Scribner, 1977). Até que ponto, questiona Reviere (1983), pode a escola estar a exigir competências cognitivas como selecção da atenção, organização e descontextualização da informação, raciocínio lógico que vários alunos não possuem em termos desenvolvimentais?

c) Os métodos de estudo, são segundo Almeida (1998, 1993) um dos problemas associados às dificuldades escolares dos alunos, sobretudo quando se consideram as diferenças no nível de rendimento do aluno ao longo de vários anos lectivos ou em termos das disciplinas, tem a ver com o seu método de estudo (Almeida, 1998, 1993). Defende o autor que “difícilmente um aluno que não sabe estudar pode render bastante na sua aprendizagem e apresentar bons rendimentos nos testes” (Almeida, 1998, p. 64).

Os métodos de estudo devem contemplar os seguintes objectivos ou fases no processamento da informação. A componente comportamental, referindo-se à organização dos materiais, à planificação do tempo, à organização do espaço e às condições físicas dos locais. A componente cognitiva que integra a elaboração e gestão dos apontamentos, a organização de resumos e sublinhados, as estratégias de retenção e evocação da informação e estratégias de relacionamento e aplicação da informação (Almeida, 1998).

d) As percepções pessoais, nas quais se incluem as atribuições causais, o desânimo aprendido, as expectativas de fracasso, o auto-conceito e a auto-estima, são outro factor de peso. Estas percepções pessoais são construídas a “partir da interacção com os outros, com as tarefas e com o seu rendimento nas situações de aprendizagem e de realização escolar, o aluno vai formulando imagens a propósito das suas capacidades e do seu rendimento em situações futuras. Assim, e nem sempre associado ao nível de capacidades cognitivas possuídas, um aluno pode considerar-se incapaz ou capaz de efectuar uma dada aprendizagem” (Almeida, 1998, p.66). Nos alunos com problemas na aprendizagem as suas percepções pessoais são, habitualmente, de incapacidade. Contudo, pior do que não ter capacidade, é acreditar que não é capaz, desistindo de investir em si próprio. As baixas percepções pessoais interferem negativamente na aprendizagem escolar e no rendimento académico (Barros & Almeida, 1991). As três variáveis

socioemocionais mais relacionadas com a aprendizagem e com o rendimento escolar são as atribuições causais, as expectativas de fracasso e o autoconceito (Almeida, 1998).

“As atribuições causais reportam-se às cognições que os alunos encontram para justificar o seu rendimento numa situação, seja esse rendimento caracterizado por sucesso ou por fracasso” (Almeida, 1998, p. 67). Algumas são internas, dizem respeito a características do sujeito, como por exemplo a capacidade e o esforço. Outras são externas ao sujeito, como por exemplo, a dificuldade na tarefa, o professor, a sorte ou o azar (Barros, 1996). Por sua vez a “expectativa de fracasso remete-nos para situações perduráveis de *feedback* aluno-professor ou aluno-tarefa pautado por reduzido desempenho (insucesso) e alta percepção da sua não controlabilidade” (Almeida, 1998, p. 67). A escola é a que mais alimenta e proporciona estas expectativas porque é onde se valoriza mais o desempenho do aluno. O aluno normalmente confrontado com situações de insucesso e que ao mesmo tempo se vê retratado com as atitudes e comportamento do professor tende a desenvolver expectativas de fracasso em relação ao futuro (Faria, 1995).

“O aluno vai desenvolvendo imagens de si em termos das suas capacidades e possibilidades de realização escolar. Tais imagens vão dando origem àquilo que os psicólogos designam por autoconceito, podendo nele incluir-se a auto-estima, a auto-imagem e outras concepções que o sujeito formule acerca de si próprio e das suas interacções com os outros” (Veiga, 1996, p. 42). Alunos com um elevado autoconceito investem mais nos estudos, o sucesso motiva-os e reforçam a sua aprendizagem. Pelo contrário, alunos com um baixo autoconceito apresentam comportamentos menos adequados e não investem nas aprendizagens (Almeida, 1998).

A persistência das dificuldades escolares pode ter consequências vincadamente negativas quer para a criança quer para o adolescente, nomeadamente ao nível da diminuição da estima de si, no desenvolvimento de um conceito de si próprio negativo, na construção de sentimentos de inferioridade, a tendência para o abandono escolar e, posteriormente problemas de inserção sócio profissional e problemas económicos (Santiago *et al.*, 1994).

A vivência do insucesso escolar é frequentemente sentida pela criança como uma ameaça, como um perigo interior, como uma fonte de sofrimento de que

necessita defender-se (Muniz, 1989). A inadaptação da personalidade da criança às exigências escolares é um factor importante no insucesso escolar (Gall, 1978).

Quer se considere a variável inteligência, métodos de estudo, conhecimentos prévios ou percepções pessoais, a relação destas com o sucesso escolar é essencialmente correlacional. Ou seja, se cada uma influencia o (in) sucesso escolar, este por sua vez contribui para o seu desenvolvimento. As consequências de uma reforçam a outra. Nas situações de (in) sucesso escolar afigura-se como fundamental quebrar este ciclo.

Quanto à teoria dos dotes, Plaisance (1978) afirma: “em vez de considerar seriamente as condições reais em que se efectuam as aprendizagens escolares, muitos autores procuram descobrir nas crianças que chumbam, determinadas particularidades de funcionamento psicológico, ou psico-fisiológico. Procuram-se particularidades na organização gestual, na lateralização, na reprodução de figuras rítmicas, etc. Nesta profusão de factores possíveis, nesta pulverização de fenómenos, seria verdadeiramente de espantar, se não se encontrasse qualquer pequena perturbação, qualquer desregulação menor, que serão rapidamente inscritas como ponto de partida de uma engrenagem patológica que se supõe resultará na dificuldade escolar considerada” (cit. Benavente & Correia, 1980, p. 11).

A teoria dos dotes foi progressivamente relativizada. A partir da década de sessenta uma perspectiva alternativa ganha relevância e a equação do (in) insucesso altera-se de forma significativa.

Dimensão sociológica / Condições sociais

Na procura de uma explicação que não se centrasse apenas nas características individuais dos alunos e que ao mesmo tempo procurasse dar resposta ao insucesso escolar, surge uma explicação sociológica, visando essencialmente as classes desfavorecidas. Assim, a partir dos anos 60 e 70 desenvolve-se a teoria do “*handicap* sociocultural” (Crahay, 1999; García *et al.*, 1998; Martins & Cabrita, 1991; Cherkaoui, 1979). Todos os trabalhos empíricos efectuados, em Portugal ou noutros países, referem a existência de uma correlação positiva entre a origem social dos alunos e o seu (in) sucesso escolar (Crahay, 1999;

García *et al.*, 1998; Martins & Cabrita, 1991; Benavente & Correia, 1980; Cherkaoui, 1979).

Os aspectos culturais, o nível socioeconómico e cultural e as atitudes dos pais têm-se revelado como muito importantes. No que diz respeito aos pais o interesse e o estímulo, assim como o grau de incentivo e de interacção linguística, têm um papel fundamental na adaptação social da criança e nos seus resultados escolares (Fonseca, 2004; Jiménez, 1997).

De um modo geral, os pais têm um conjunto de expectativas em relação ao futuro dos seus filhos. Estas expectativas não são as mesmas em todas as classes sociais. No que à escola diz respeito, são mais elevadas nas famílias do nível sócio económico médio, médio alto ou alto. Além de diferirem nos projectos que imaginam para os filhos, são também encontradas diferenças na imagem que os pais têm acerca da escola. Esta vai ser de grande relevância na forma como a própria criança se situará face à escola, à aprendizagem e à importância da mesma para si e, por consequência, sobre o seu futuro nesta instituição (Pierre *et al.*, 1994). A família modela a criança segundo as suas práticas educativas e os seus esquemas culturais. Por outro lado, determina o desenvolvimento da criança e a boa qualidade deste desenvolvimento, comprovada pela escola, traduz-se em resultados escolares (Pierre *et al.*, 1994; Martins & Cabrita, 1991).

No geral, as famílias favorecidas tem maiores possibilidades em garantir à criança um desenvolvimento harmonioso e uma inserção fácil nos meios exteriores como a escola. A imagem que os pais têm de si próprios, e do filho, influencia fortemente o seu desenvolvimento. Certos comportamentos que a mãe tem com o filho, como a sensibilidade, a aceitação, a cooperação, a capacidade para exprimir as suas emoções, são favoráveis ou desfavoráveis. Quando esta interacção é positiva a criança é mais aberta socialmente, mais independente, capaz de uma atenção suportada, mais segura nas suas experiências. Pelo contrário, quando é negativa, a criança é mais ansiosa, insegura e insatisfeita (Pierre *et al.*, 1994). As características psicológicas dos pais também assinalam significativamente a adaptação das crianças à sociedade, nomeadamente no ambiente escolar. A qualidade das trocas afectivas depende do equilíbrio emocional vivido na família através das experiências vividas pela criança (Pierre *et al.*, 1994).

Ao estudar-se o desenvolvimento de crianças adoptadas, verificou-se que o seu quociente intelectual se modificava em função do meio socioeconómico e

cultural, o que ilustra a importância do meio ambiente. Estes dados levam Pierre e colaboradores (1994, p. 292) a concluir que é possível “afirmar-se sem risco que o desenvolvimento nasce de uma interação entre factores genéticos e ambientais”.

A aprendizagem efectuada nos três primeiros anos de vida é crucial para o desenvolvimento cultural, influenciando fortemente as aprendizagens escolares. A linguagem é uma das primeiras aprendizagens sociais imprescindível para desenvolver instrumentos culturais. A existência de um ambiente autorizado é favorável ao desenvolvimento intelectual da criança, isto é, uma educação num ambiente que não seja nem demasiado restritivo nem demasiado protector. A criança que obtém melhores resultados é a que é orientada nas suas experiências e incentivada a avaliar os seus actos. Por isso é felicitada pelos seus êxitos, é questionada, etc. Ao contrário, a criança que obtém piores resultados é aquela em que a relação é mais directiva, é fornecida a resolução dos problemas em vez de pistas, as ordens são dadas de forma imperativa, os fracassos são reprovados, levando a criança a duvidar das suas capacidades e seus êxitos. Os comportamentos que os pais têm com os filhos estão directamente ligados à forma como a criança se comporta em sociedade, com os seus pares, ou em situações extra-familiares (Pierre *et al.*, 1994).

Num meio favorecido, o ambiente cultural é um factor de crescimento. As crianças que têm o privilégio de se desenvolverem nele possuem uma herança preciosa. Contrariamente, num meio pobre, o ambiente cultural é um factor de inibição (Charlot, *et al.*, 1992, p.14). A tese do *handicap* sócio-cultural desloca para fora da escola a explicação do insucesso. As causas do insucesso escolar devem ser colocadas na estrutura social ou no indivíduo, mas não na escola. Neste contexto, a própria escola não passa de um instrumento que mantém a reprodução social (Pierre *et al.*, 1994; Bourdieu & Passeron, 1975).

Outro aspecto focalizado nesta perspectiva diz respeito à relação da família com a escola. Reconhecendo a importância do envolvimento dos pais no contexto escolar, verifica-se que muitos professores colocam forte resistência aos intercâmbios (Epstein *et al.*, 1997).

O envolvimento das famílias com a escola varia igualmente em função dos níveis económicos e culturais das famílias. Diferentes autores apontam para a existência de uma distância muito grande entre a cultura académica que a escola oferece e a cultura habitual familiar e social dos grupos sociais mais desfavorecidos

(Garcia *et al.*, 1998; Gómez, 1995). Este facto explica a tónica que tem vindo a ser dada à formação de pais (Jiménez, 1997). A necessidade de investir na formação dos pais apareceu associada à corrente das pedagogias de compensação, com o intuito de facilitar a inserção escolar de crianças oriundas de classes sociais desfavorecidas. O programa *Head Start*, criado na década de sessenta nos Estados Unidos, é um exemplo paradigmático desta corrente em que se procura compensar os efeitos de *deficits* culturais. Outros programas foram também elaborados visando os pais adolescentes e as famílias monoparentais. Estes programas surgem de vários sectores e têm como objectivo desenvolver capacidades paternas, diminuir o isolamento, favorecer a interacção pais-criança. Levando ao sucesso de cada criança (Pierre *et al.*, 1994).

Estes programas centram-se na criança e/ou no meio mais próximo representado pela família. Outros adoptam uma perspectiva diferente considerando que não é possível alterar os efeitos do meio sem alterar o próprio meio e, assim, defendem uma intervenção não só ao nível do microsistema familiar, mas em todos os níveis do ecossistema (Zabalza, 1998). Um programa desenvolvido em Mons (Universidade de Mons-Hainaut em 1993) procura abarcar em simultâneo o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. Encara a análise das interacções mãe-criança no decorrer de uma actividade de aprendizagem no lar – microsistema – contempla uma formação de professores e intervenção escola – família – mesossistema – anima acções de formação para organismos com centros médicos, sociais, centros de juventude, inspecção escolar – exossistema – procura sensibilizar os responsáveis políticos pela saúde, pelos assuntos sociais, pela educação, para a importância do problema – macrossocial (Pierre *et al.*, 1994).

Outra variável contemplada nesta perspectiva sociológica do insucesso escolar prende-se com um conjunto de variáveis relacionadas com a distância entre a escola e a casa e os locais de residência. A distância, bem como a qualidade do alojamento e a vizinhança são factores igualmente condicionantes do sucesso (Formosinho, 1987).

Outro factor que concorre para a diferenciação escolar, na perspectiva cultural, é o nível de escolaridade dos pais dos alunos e “em particular o das mães, considerado como um dos factores que mais fortemente afecta o currículo doméstico (conjunto de factores familiares que podem afectar o desenvolvimento dos alunos: tempo gasto a conversar com os filhos, tempo de apoio aos estudos, hábitos de

estímulo intelectual) pelo conjunto de estímulos intelectuais e culturais que pode constituir bem como pelos efeitos de arrastamento de outros factores de enriquecimento que pode ter” (CLIMACO³, 1992, pp. 22 - 3).

Benavente e Correia (1980) realizaram um estudo em que procuraram analisar a relação existente entre o grau de escolarização (habilitações da mãe) e o insucesso escolar. Na amostra considerada 45% das mães eram analfabetas; 38% não possuíam o 1.º ciclo; 19% tinham o 1.º ciclo; 11% o 2.º ciclo; 6% o 3.º ciclo e 7% o secundário e finalmente 3% uma licenciatura. As crianças cujas mães têm como habilitações máximas o 1º ciclo são as que apresentam piores resultados nos desempenhos académicos. Num estudo posterior, realizado no ano lectivo de 1990-91 pelo gabinete de estudos e planificação (Ministério da Educação) contemplando os alunos matriculados no 1.º ciclo, verificou-se que 19.82% das mães não possuíam qualquer diploma; 60.71% tinham apenas o 1.º ciclo ou o 2.º ciclo (primário e preparatório); 12.78% tinham o 3.º ciclo (unificado); e apenas 6.68%, curso médio/superior. Estes dados são convergentes com os observados por Benavente e Correia (1980). O conhecimento da realidade portuguesa a este nível é importante na medida em que “é à escola que compete cuidar da sua função supletiva ou compensadora das condições propícias ao sucesso académico, sob pena de perpetuar as situações de desvantagem” (CLIMACO, 1992, p. 23).

O carácter compensatório da escola, e a possibilidade da mesma constituir uma forma de instrumento ideal para assegurar a igualdade de oportunidades, marcou a década de sessenta. Todas as crianças deveriam iniciar a sua escolaridade em igualdade de circunstâncias tendo um tratamento igual dentro da escola (Husén, 1995).

O estudo realizado nos Estados Unidos por James S. Coleman, mundialmente conhecido por “Relatório Coleman” (Coleman *et al.*, 1966), foi o primeiro estudo empírico a verificar qual o impacto na escola na criação de igualdade de oportunidades. Importava saber até que ponto, no momento de saída da escola, o aluno, qualquer que fosse a sua origem social, se encontrava suficientemente preparado e em pé de igualdade com os seus colegas para enfrentar a sociedade. Coleman (1966) referiu a impossibilidade de estabelecer uma relação directa entre o

³ CLIMACO – Observatório da qualidade da escola: guião organizativo 1992. Documento produzido no âmbito do “Programa Educação Para Todos; monitorização e práticas de avaliação das escolas. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

investimento financeiro em educação e os resultados académicos. As taxas de alunos saídos do sistema escolar sem diploma, variam em função do sistema organizativo da educação, dos critérios de certificação e dos diferentes investimentos financeiros mobilizados para a educação.

A investigação sociológica dos anos 70 veio a confirmar de forma sistemática a inexistência de uma relação de linearidade entre igualdade de oportunidades educativas e igualdade de oportunidades sociais (Canário, Alves & Rolo, 2001). A teoria da reprodução social (Duarte, 2000; Van Haecht, 1994; Bourdieu & Passeron, 1975) procura explicar esta relação. De acordo com esta, a escola não altera, antes amplia, as distâncias entre classes sociais. A escola contribui para uma legitimação da hierarquia social na qual o estrato cultural transmite aos seus filhos um capital cultural (Bourdieu, 1999; Morrow & Torres, 1997; Van Haecht, 1994) que leva ao sucesso escolar. Os alunos provenientes de meios socioculturais desfavorecidos são os mais penalizados como refere Grácio: “o sistema educativo privilegia os privilegiados e os desfavorecidos não conseguem ultrapassar o insucesso escolar em que se encontram” (Grácio, 1995, p. 445).

Dimensão do contexto / Condições de ensino

Não se pode remeter as dificuldades de aprendizagem apenas para os alunos e o contexto social. Uma das explicações para a problemática do insucesso escolar surgida a partir dos anos 70 tem a ver com a própria escola, com os mecanismos que operam no seu interior e com o seu funcionamento e organização (Benavente & Correia, 1980). Nesta perspectiva o insucesso escolar deve ser visto como um fenómeno relacional em que estão implicados “o aluno, com a sua personalidade e história individual, situado na sua família e meio social; e a escola, com o seu funcionamento e organização, os seus instrumentos pedagógicos e conteúdos a que os professores dão vida; escola tributária da política educativa que lhe atribui meios e objectivos” (Benavente & Correia, 1980, p. 23).

As condições de ensino constituem, nesta perspectiva explicativa, uma das variáveis importante no desempenho (sucesso) escolar dos alunos. A este propósito refere Almeida (1998) ser necessário “questionar o sistema, a escola e os professores quanto às suas políticas e práticas. Por exemplo, em que medida o

insucesso escolar se organiza como resposta ao pedido social de marcação dos alunos e onde rapidamente as diferenças individuais desembocam em desigualdade de oportunidades ou em alternativas de estatuto e prestígio socialmente diferenciado?” (p. 69).

Os aspectos da organização e exigência curricular, as medidas de apoio e as metodologias de ensino dos professores são alguns aspectos a considerar nas condições de ensino (Almeida, 1998). Segundo este autor, quando analisamos os problemas de aprendizagem, “a questão do que se ensina e dos níveis de exigência (critérios de sucesso) exigidos” (p.69) surgem naturalmente. Quanto aos conteúdos, sempre podemos questionar porquê uns e não outros, quanto à sua sequência e horários das várias disciplinas. Muitas das dificuldades derivam da falta de diálogo entre professores, da falta de planificação em conjunto, da falta de interligação de conhecimentos das várias áreas curriculares, de programas longos e não actualizados com os avanços informáticos que não chegam às escolas (Almeida, 1998). A escola permanece agarrada a centralismos e critérios nacionalistas fixados que não tomam em consideração variáveis locais e as especificidades culturais (Roazzi & Almeida, 1988; Formosinho, 1987).

O nível sócio-cultural associado à forma como está organizada a escola, sobretudo os currículos académicos, parecem ser os maiores responsáveis pelo insucesso escolar massivo dos alunos provenientes das classes mais desfavorecidas. A escola democrática, ao querer uniformizar, construiu currículos universais para alunos com perfil médio, esquecendo-se que frequentam a escola alunos de grande heterogeneidade e com grandes desigualdades sócio culturais (Formosinho, 1987).

Centrando-nos na realidade portuguesa, além das questões acima referidas, os sistemas de apoio disponibilizados são escassos. Como referem vários autores (Peixoto, 1999; Almeida, 1998) existem poucos técnicos na área da psicologia, da terapia da fala e assistentes sociais. Em particular os serviços de psicologia e orientação, previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e aprovados por Decreto-lei em Maio de 1991, quase não existem nas escolas. “No 1.º ciclo do ensino básico os alunos recebem pouquíssimo ou nenhum apoio específico para as dificuldades que enfrentam na aprendizagem inicial da leitura e escrita. Não existe qualquer esquema de apoio exterior à sala de aula que, em conjugação com o trabalho desenvolvido pelo professor, obvie desde o início os problemas de leitura”

(Lopes, 2001, p. 93). Os problemas vão-se acumulando e interferem significativamente com as aprendizagens escolares em geral. As retenções são uma consequência “natural” deste sistema. Ainda segundo este autor, a reprovação não resolve os problemas de aprendizagem. Quando nos anos seguintes se compara o desempenho dos alunos retidos com o dos seus pares, verifica-se que aqueles continuam a saber menos. Continua ainda este autor, referindo-se à atitude “*de esperar para ver*” que enquanto se espera para ver o que acontece, perde-se a oportunidade ideal para intervir. Quanto mais cedo se intervir nos processos básicos da aquisição da leitura e escrita, mais rapidamente se pode generalizar o conhecimento a outros processos da aprendizagem.

Outro dos problemas apontados por esta corrente prende-se com as metodologias de ensino. Estas continuam a enfatizar um ensino expositivo com uma valorização excessiva do manual escolar. Os conhecimentos da psicologia social, como sejam a aprendizagem cooperativa, o ensino de pares, a aprendizagem pela organização de conflitos sociocognitivos, não integram a dinâmica de sala de aula ou a sua organização pedagógica (Almeida, 1998). O professor é o profissional que mais oportunidade tem de observar o comportamento do aluno, não só na situação de aprendizagem, mas também na sua evolução objectiva. Assim, é importante que estes dominem modelos de observação sistemática, dinâmica, individualizada e colectiva. O professor tem que ter o controlo da realidade da sala de aula (Fonseca, 2004).

A aprendizagem enquanto processo de construção do conhecimento apela a um papel activo do aluno. Este papel é largamente determinado pelas práticas educativas de professores e de pais (Almeida, 1998). No quadro de uma definição próxima da teoria do processamento da informação, ou seja, construção do conhecimento e destrezas necessárias à resolução de problemas, a aprendizagem está mais do lado do aluno do que do professor. Neste sentido, é importante que o professor assuma o papel de mediador, orientando as suas práticas de ensino como facilitador das aprendizagens. Por conseguinte, o ensino terá que ser mais planificado e mais activo por parte do professor. Na aula terá que haver mais motivação para inventariar e analisar problemas, recolher informação, levantar hipóteses, procurar nova informação, verificar hipóteses, estruturar a nova informação no conhecimento já adquirido aplicando a novas situações e generalizando (Almeida, 1998).

Um ensino com estas características é mais exigente quer para o professor quer para o aluno. As competências gerais e específicas têm que ser devidamente planificadas, definidas, calendarizadas e operacionalizadas (Almeida, 1998). “Este ensino respeitará melhor os ritmos individuais dos alunos, aperceber-se-á mais facilmente das especificidades cognitivas dos alunos, dos seus hábitos de trabalho e das motivações em relação ao trabalho escolar “ (p.71).

A acção do professor não pode ser, no entanto, isolada, sendo urgente a participação da escola como um todo. Deve, no entanto, pertencer ao professor a responsabilidade no planeamento curricular, aceitando-se uma maior flexibilidade nos currículos de forma a ir ao encontro das características dos alunos. Muito do insucesso escolar, refere Fonseca (2004), é o espelho do insucesso social e pedagógico que não permite responder às necessidades das crianças.

Vários autores (Harris, 1968; Tanneubaum & Cohen, 1967; Austin 1963) chegaram à conclusão de que a variável professor é mais determinante dos resultados escolares. De um modo geral, os resultados indicam que os professores que têm melhores resultados são os que: 1) proporcionam um ensino individualizado atendendo às características e necessidades de cada criança; O ensino-aprendizagem não é expositivo mas interactivo entre criança-criança, criança-professor, professor – grande grupo, professor – pequeno grupo; 2) recorrem a processos sequenciais, sistemáticos e intensivos de aprendizagem. Não se limitam apenas à palavra mas recorrem a outros meios de comunicação (Fonseca, 2004).

É de salientar também as expectativas do professor em relação ao aluno. Rosenthal e Jacobson em 1968 introduziram o conceito de “efeito Pigmalião”. Segundo este, o professor constrói um conjunto de expectativas em relação ao aluno funcionando de acordo com essas expectativas (Garcia *et al*, 1998; Lurcat, 1976). Estas expectativas são influenciadas por factores como a classe social, o aspecto físico, os resultados de exames, o sexo, a raça, os padrões de linguagem e informações escolares (Garcia *et al.*, 1998).

A problemática da avaliação é outro aspecto central na análise do insucesso escolar. A escola continua a focalizar a avaliação numa lógica de certificação de aquisição e de avaliação de competências enfatizando os produtos em detrimento dos processos (Crahay, 1999). A mudança de perspectiva tem sido defendida de forma sistemática na literatura, sendo apontada a necessidade de dar à avaliação do rendimento uma perspectiva de continuidade e não apenas de avaliação final de

cada período. Esta avaliação de continuidade engloba quer a avaliação diagnóstico quer a avaliação formativa. Esta avaliação deve ser efectuada antes, durante e após a instrução, com o objectivo de fornecer elementos sobre a eficácia do processo ensino – aprendizagem (Peixoto, 1999). Também Grisay (1992) realizou um estudo envolvendo 275 turmas do ensino básico (1.º e 2.º ciclo) e procurou caracterizar os conteúdos avaliados nas provas realizadas pelos alunos. Dos 5130 exercícios avaliados no primeiro ano de escolaridade, 26,7% das questões versam a leitura (descodificação e compreensão). A partir do segundo ano, ela corresponde a menos de 6%. A expressão escrita caracteriza-se por uma evolução similar. No primeiro ano, 12,4% das questões são-lhe dedicadas. A partir do 2.º ano descem para menos de 8%. De maneira clara, são as competências formais que vão privilegiar nas provas de exames. A partir do 2.º ano são as questões da gramática, as conjugações e o uso da ortografia que ocupam mais de 70% das provas.

Sacre (1992), através de um estudo sobre o tempo gasto em diferentes actividades na sala de aula, concluiu que, dos 150 professores observados, o tempo gasto em leitura é muito reduzido a partir do 2.º ano. Aqui mais uma vez se verifica que a ênfase é dada às actividades formais. É como se a partir do 1.º ano de escolaridade a leitura fosse dada como adquirida. Germain (1882) refere que um dos problemas do ensino está na ênfase excessiva dos exercícios de gramática. A análise gramatical é muito trabalhada em detrimento da leitura e da escrita.

A questão das retenções é outro aspecto sobre o qual importa reflectir. Os pais, professores e os próprios alunos tomam a retenção como um sinal claro de insucesso (Hutmacher, 1993). No contexto escolar quem decide se o aluno é ou não retido são os professores. Algumas investigações têm procurado analisar a fidelidade e validade dos critérios de retenção (Crahay, 1999). Num estudo realizado em 72 classes do 4.º ano de escolaridade, através de um teste de competência de Francês, a análise dos resultados mostrou, de maneira clara, a relatividade das decisões de retenções. Os alunos de uma classe escolar indicados para retenção poderiam, noutra classe, fazer a transição de ano (Crahay, 1999). Num estudo realizado em 1991 pela UNESCO em 15 países europeus as taxas de retenção mais elevadas ocorriam em Portugal. Na maior parte dos países a retenção ocorre nos primeiros anos de escolaridade, muito embora haja recomendações que indicam que a retenção nos primeiros anos deve ser evitada (Crahay, 1999).

Smith (1990) numa investigação que envolveu quarenta educadores de infância verificou que dezasseis defendiam as retenções dos alunos com base em pressupostos de índole maturacionista. A retenção era frequentemente justificada através da imaturidade do aluno. Esta “imaturidade” é tomada como um “estado” do sujeito. Em alternativa à construção de actividades de treino sistemático que possibilitem a sua superação, a opção recai sobre a “retenção”, acreditando-se que “dar tempo ao tempo” é a alternativa mais adequada.

Num estudo sobre as causas das dificuldades dos alunos, Benavente e Correia (1980) verificaram que os professores atribuíam as dificuldades escolares em primeiro lugar às “deficiências e características individuais”, de seguida às “carências e faltas da família e meio social” e, por último, são referidos alguns factores de “disfuncionamento” da instituição escolar. Apenas dois professores das 127 respostas citam ligações à natureza da instituição ou factores ligados ao professor. Conclui-se de forma inequívoca que “os professores não se sentem directamente implicados nas dificuldades escolares dos seus alunos” (p.73). Esta perspectiva pode ser um dos factores que dificulta a introdução de mudanças consideradas vitais no sistema educativo.

Reflexão Final

O insucesso na escola é, de certa forma, o prognóstico da desorganização social. O insucesso em qualquer etapa da escolaridade amplia a probabilidade de insucesso na própria vida. O insucesso é em larga medida um factor condicionador da exclusão social. Uma sociedade livre e justa tem a responsabilidade de proporcionar aos seus cidadãos um sistema escolar no qual o sucesso escolar é possível. O insucesso escolar não é um problema meramente educacional. É um problema social, cultural e até económico (Crahay, 1999). “Mais do que nunca, o insucesso escolar gera o insucesso social, o mesmo é dizer, uma vida de insegurança, de marginalização e de dependência dos mecanismos da assistência social. (...). Este traduz por sua vez a incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades. A dificuldade em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação para todos, capaz de assegurar a cada um uma parte activa na sociedade” (EURYDICE, 1995, p. 49).

A mundialização e a competitividade da economia assenta cada vez mais numa mão-de-obra especializada, qualificada, capaz de se adaptar à rápida evolução das tecnologias e de constantemente se actualizar quer ao nível dos conhecimentos quer de competências (EURYDICE, 1995), o que exige da escola uma mudança nas suas práticas educativas.

Os contributos das diferentes teorias têm sido de grande importância ao longo dos tempos (EURYDICE, 1995), levando progressivamente a mudanças, no sentido quer de compreender quer de intervir no insucesso escolar. A escola é actualmente perspectivada como o principal agente de transformação do aluno. Esta visão pressiona aquela no sentido de se tornar mais eficaz. Entendendo-se que uma escola é “eficaz na medida em que concretiza o que, à partida, se propôs realizar” (Madaus *et al.*, 1980, p. 66). Nesta perspectiva a escola deve contribuir para o sucesso a todos os alunos sem excepção. Alguns factores aparecem como determinantes para uma escola de sucesso. Um primeiro grupo integra as chamadas variáveis de estrutura. Nestas incluem-se a gestão centrada na escola, a direcção da escola, a estabilidade do pessoal, a gestão dos programas curriculares, a imagem de escola de sucesso e a optimização do tempo dedicado às actividades de apoio. Um segundo grupo contempla as variáveis de processo relacionadas com aspectos, tais como auscultação e relação com o pessoal, sentido comunitário, clareza de objectivos (EURYDICE, 1995).

A escola não pode continuar a segregar uma percentagem elevada da sua população. É necessário que se criem centros de recursos pedagógicos para estas crianças, com professores especializados, a fim de diagnosticar e superar os problemas de aprendizagem. É igualmente importante que a escola estabeleça objectivos curriculares, métodos educacionais alternativos e introduza mudanças na organização pedagógica através de horários que facilitem acções e recursos e intervenções pedagógicas a tempo parcial (Fonseca, 2004). Paralelamente às mudanças que são requeridas à escola é igualmente importante atender à formação dos pais. Os programas de intervenção com os pais geram efeitos positivos directos, como a melhoria do processo da educação, e indirectos em variáveis como a auto-estima ou ainda um desenvolvimento acrescido (Pierre *et al.*, 1994).

No âmbito das políticas estruturais, quanto às estratégias de intervenção para combater o insucesso escolar/abandono escolar ao nível da comunidade europeia (relatório da comunidade europeia, 1992) preconiza-se: a) generalizar o ensino pré-

escolar considerado como fundamental para o sucesso educativo; b) tornar o horário flexível, tendo em atenção a comunidade onde está inserida a escola; c) adequar o ritmo escolar, sendo fundamental atender às necessidades de cada criança; d) reduzir as rupturas entre os vários ciclos, obrigando-se a diminuir os momentos de selecção; e) facilitar as aprendizagens básicas, investir nas competências básicas de leitura, escrita e cálculo; f) utilizar novos equipamentos e métodos pedagógicos, no sentido de atender à individualidade de cada aluno; g) recorrer a novos sistemas de avaliação, que atendam à aquisição de competências, implicando o aluno na sua avaliação e respeitando o seu ritmo e estilo de aprendizagem; h) disponibilizar apoio na orientação vocacional;

Este mesmo relatório aponta para estratégias de intervenção no âmbito da escola, docente, família e aluno, de que se destacam: uma melhor articulação com o ambiente envolvente; a responsabilização de todos os intervenientes no processo educativo; o aumento da autonomia da escola no que concerne a planificação dos programas e métodos de estudo; a implementação do projecto de escola; o incremento da cooperação com a família; o recurso mais alargado à pedagogia de projecto.

Embora a escola não possa superar todas as limitações, nomeadamente as que decorrem de limites individuais ou de *handicaps* sócio-culturais, ela deve ser capaz de construir respostas que permitam lidar eficazmente com essas situações (Peixoto, 1999).

No estudo que nos propomos relacionar procuramos aprofundar o efeito que a variável leitura tem no sucesso escolar. Embora reconhecendo que o sucesso escolar é um fenómeno complexo e multideterminado, a selecção desta variável justifica-se pela relevância que a leitura assume no processo de aprendizagem. Existe um reconhecimento alargado da importância da leitura na aprendizagem escolar.

CAPÍTULO II

COMPREENSÃO LEITORA: CONCEITO E PROCESSOS

Conceito de compreensão leitora

A compreensão leitora é um factor muito valorizado no contexto educativo, uma vez que as aprendizagens escolares dependem em larga medida da capacidade em interpretar material impresso. Diferentes propostas têm sido efectuadas com o fim de definir o conceito. Da revisão efectuada constatamos que na definição do conceito os autores se centram quer na finalidade “O que é?”, quer na especificação dos processos que são requeridos “Em que consiste?”.

No primeiro lado encontramos um conjunto de autores (Santos, 2000; Citoler, 1996) que sugerem não só o que a compreensão é mas também o que não é. Como exemplo refira-se a definição proposta por Citoler (1996). Para a autora “Ler não se reduz a decodificar palavras, mas sobretudo significa compreender a mensagem escrita de um texto” (p. 107). Nesta definição a autora separa dois conceitos associados na leitura: a descodificação e a compreensão. Nesta mesma linha, situa-se Santos (2000) para quem “ler consiste em descodificar a linguagem, expressa em sinais gráficos convencionais, extraíndo deles um significado. Ler é compreender” (p.

22). Entender a compreensão como a finalidade principal de leitura traduz uma perspectiva que tem um consenso alargado entre os autores (Lopes, 2001, Citoler, 1996, Cooper, 1990). Assim, a descodificação é vista como uma condição necessária mas não suficiente à compreensão sendo que a finalidade da leitura (e da sua aprendizagem) é compreender e não descodificar. A última é entendida como um meio de alcançar a primeira. Esta relação explica o facto de algumas crianças serem capazes de ler adequadamente, ou seja descodificarem, mas não serem capazes de extrair os significados do texto.

Diferentes autores (Lencastre, 2003; Solé, 2001, 1992; Sanchez, 1993; Cooper, 1990; Smith, 1988; Perfetti, 1985; Anderson & Pearson, 1984) acrescentam um outro elemento importante à definição e compreensão do conceito e que remete para o papel do leitor. A compreensão é entendida como um processo de construção activa, pelo que o leitor não se limita a desempenhar um papel de simples receptor de informação.

Outro aspecto a reter na definição do conceito prende-se com o reconhecimento de que associados à compreensão estão diferentes processos. Nesta linha encontram-se as definições de Barlett (1932) para quem a compreensão leitora requer um esforço da procura do significado que supõe uma construção activa e o recurso a diferentes estratégias. Estes processos incluem: a) a identificação de palavras e o recurso aos conhecimentos prévios (Sanchez, 1993; Cooper, 1990, 1986) b) a recuperação da informação da memória a longo prazo (Citoler, 1996; Sánchez, 1993, 1990, 1988; Carr & Levy, 1990; Oakhill & Garnham, 1978). Nesta linha, Citoler (1996) define compreensão como o “produto de um processo regulado pelo leitor em que se produz uma interacção entre a informação armazenada em sua memória e a que o texto lhe proporciona” (p.108). Este conceito é também partilhado por Lencaster (1994) para quem “a compreensão é encarada como um processo cognitivo complexo que requer a intervenção do sistema de memória, de processos de codificação e de operações inferenciais baseadas no conhecimento prévio e em factores situacionais” (p.149).

Por sua vez Catalã (2001) sugere igualmente que “compreender um texto significa construir o seu significado, elaborando um modelo mental que se enriquece a partir das novas informações contrastadas com os conhecimentos activados na memória a longo prazo” (p. 28). Johnson (1982) refere que a compreensão é a

“construção de ligações entre o novo e o já conhecido, é o estabelecimento de uma relação entre o que se espera do mundo e o que se encontra na mente do leitor”.

Outra dimensão presente nas definições prende-se com a interacção texto-leitor. Autores como Cooper (1986) referem que a “base da compreensão é a interacção entre o leitor e o texto. No processo de compreensão o leitor relaciona a informação apresentada pelo autor com a informação armazenada na sua memória” (p. 18).

Em síntese, e sem procurar um redicionismo excessivo, a análise das definições revistas sugere algum consenso (o papel activo, a finalidade) mas também alguma especificidade na definição do conceito. Assim, os autores podem ou não incorporar na definição os factores associados à compreensão e/ou os processos inseridos na mesma.

Estes últimos pontos têm suscitado o desenvolvimento de inúmeras investigações que procuram por um lado clarificar os processos presentes durante a compreensão de um texto e por outro identificar e descrever os factores que influenciam a compreensão leitora. As duas linhas convergem nalguns pontos, apresentando-se algumas variáveis exactas quer enquanto processos quer enquanto factores.

Considerando estas duas linhas, apresentamos, de seguida, uma revisão dos processos fundamentais, presentes na compreensão leitora e como se articulam eles num todo permitindo a extracção do significado.

Processos da compreensão na leitura

Os processos de leitura referem-se aos recursos e às habilidades essenciais para abordar o texto, ou seja desenvolver as actividades cognitivas durante a leitura. É importante referir que estes processos, que se realizam a diferentes níveis, não são sequenciais mas simultâneos. Há processos que se dirigem para a compreensão dos elementos da frase, outros para a busca de coerência entre as frases, outros ainda têm como função construir um modelo mental do texto ou uma visão de conjunto que permitirá ao leitor captar os elementos essenciais e levantar hipóteses em seguida, integrar o texto nos seus conhecimentos anteriores. Por

último outros processos servem para gerir a compreensão (Giasson 1993; Irwin 1986).

A relevância dos processos cognitivos na compreensão dos textos é, igualmente, acentuada por Catalã (2001). Segundo este, para compreender o significado de um texto é necessário conhecer os processos cognitivos que entram em jogo. Estes processos são as operações que intervêm sobre as estruturas cognitivas, trocando-as e modificando-as para construir uma representação mental coerente do texto. Entre os diversos investigadores tem sido admitida uma série de processos subjacentes à compreensão leitora. Dessa investigação são referidos a microestrutura, a macroestrutura, a superestrutura, a construção de um modelo mental e a autorregulação (Adrián, 2002; Catalã, 2001; Cítoles, 1996).

Na mesma linha encontramos Irwin (1986) que propõe uma classificação que distingue cinco grandes categorias de processos, que por sua vez se dividem em componentes. Os microprocessos servem para compreender uma informação contida numa frase. Nestes incluem-se as componentes de reconhecimento de palavras, leitura de grupos de palavras e microselecção. Os processos de integração, que permitem a elaboração de ligações entre as proposições ou as frases. Incluem as componentes como a utilização de referentes, a utilização de conectores e as inferências baseadas em esquemas. Os macroprocessos orientam-se para a compreensão global do texto, para as conexões que permitem fazer do texto um todo coerente. As componentes incluem: a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização de estrutura do texto. Os processos de elaboração permitem aos leitores ir para além do texto, efectuar inferências não efectuadas pelo autor incluindo as previsões, imagens mentais, resposta efectiva, ligação com os conhecimentos e raciocínio. Finalmente, os processos metacognitivos gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptarem-se ao texto e à situação. Incluem as componentes de identificação da perda de compreensão e reparação da perda de compreensão.

De seguida, apresentamos uma descrição detalhada dos diferentes processos bem como das diferentes componentes a eles associados.

Microprocessos

Os microprocessos permitem compreender a informação contida numa frase. Para que a informação seja compreendida é indispensável que o sujeito reconheça as palavras escritas, saiba agrupá-las em unidades significativas e seleccionar os elementos da frase que são importantes reter (microselecção). Neste sentido, o leitor tem de, em primeiro lugar, ser capaz de efectuar o reconhecimento de palavras (Adrián, 2002; Catalã, 2001; Giasson, 1993; Irwin, 1986).

O reconhecimento de palavras

Nesta componente, os bons leitores reconhecem rapidamente as palavras através da automatização do processo de reconhecimento. Esta automatização é importante pois liberta energia para processos a níveis superiores que necessitam de mais atenção consciente (Morais, 1997; Citoler, 1996; Orasanu & Penney, 1986). Daí, a importância do reconhecimento automático das palavras.

No confronto com o texto impresso, o leitor descobre: a) palavras conhecidas quer a nível oral quer de escrita, encontra-as o leitor na maior parte dos textos, b) palavras conhecidas a nível oral mas cuja escrita é desconhecida e, c) palavras não conhecidas quer a nível oral quer escrito, as palavras desconhecidas da oralidade e da escrita (Catalã, 2001; Smith, 1999; Giasson, 1993; Irwin, 1986).

Esta diversidade “obriga” a que o leitor disponha de diferentes estratégias de leitura de palavras. Na literatura, estas têm sido referidas como leitura via fonológica e via ortográfica (Citoler, 1996). Na via subléxica, indirecta ou fonológica, a descodificação das palavras é feita com base na aplicação da conversão das palavras em sons mediante a aplicação das regras de correspondência fonema – grafema. Na via léxica, directa, visual, a descodificação implica um reconhecimento global e imediato das palavras que já foram processadas anteriormente e que estão armazenadas no léxico do leitor.

O leitor competente “reconhece” a maior parte das palavras que encontra. Recorre sobretudo à via léxica durante a leitura. O recurso à via fonológica ocorre quando se confronta com palavras não conhecidas ou com pseudopalavras. Por sua vez, os leitores principiantes, ou com dificuldades na aprendizagem da leitura e

escrita, recorrem de forma sistemática à via fonológica. A evolução do processo de aprendizagem da leitura deve ocorrer no sentido do recurso sistemático à via léxica (Giasson, 1993).

Alguns investigadores (Catalã, 2001; Lopes, 2001) distinguem na leitura processos automáticos e processos controlados. As crianças inicialmente têm de aprender a decodificar de forma controlada, mais tarde fazem-no de forma inconsciente e automática. Esta mudança permite-lhes canalizar o tempo e energia gastos inicialmente na decodificação para a compreensão. Há que dominar a decodificação para iniciar-se na aprendizagem da compreensão. Nesta etapa é necessário, segundo Catalã e Solé (2001) dotar a criança com um conjunto de meios que lhe permitam utilizar de forma controlada e consciente as estratégias de compreensão.

A relação entre a capacidade de ler palavras isoladas e a compreensão leitora é discutida por Alliende e Condemarín (1987). De acordo com estes autores, a decodificação é uma das operações parciais da leitura e não deve ser confundida com a totalidade do processo. Numa análise do conceito de decodificação apontam duas asserções para o conceito. Uma primeira relaciona a decodificação com a capacidade para identificar um signo gráfico por um nome ou por um som dentro dos processos da leitura. Contudo a aquisição desta competência não assegura que o sujeito seja capaz de ler as palavras. Para ilustrar esta relação, estes autores apontam para o conhecimento do alfabeto grego. Embora muitos sujeitos sejam capazes de reconhecer e nomear as letras não significa que sejam capazes de “ler” as palavras escritas em grego. Vega e colaboradores (1990) defendem uma posição semelhante, salientando que este processamento não é suficiente, pois ler não é só decifrar sons a partir de pautas visuais.

Numa segunda asserção, Alliende e Condemarín (1987) relacionam a decodificação como a capacidade de transformar os signos escritos em linguagem oral. Aqueles autores reflectem igualmente sobre o impacto da leitura de palavras na compreensão. O facto de os sujeitos serem capazes de ler palavras isoladas não é suficiente para assegurar que sejam capazes de compreender um texto.

Na tentativa de chegar à leitura da palavra, o leitor principiante, para além da decodificação, pode utilizar indícios fornecidos pela sintaxe, pelo sentido (Hall, 1991) e pelas ilustrações, para identificar uma palavra. Estes diferentes indícios não devem ser considerados “rivais” ou incompatíveis. É necessário ensinar a utilizar o

contexto e a decodificação. O leitor eficaz serve-se da combinação destes indícios. Um outro modo de possibilitar que as crianças reconheçam automaticamente palavras é o ensino global do vocabulário (Giasson, 1993).

Spear-Swerling e Sternberg (1996) desenvolveram um modelo no qual a leitura é conceptualizada como um processo desenvolvimental que requer determinados processos cognitivos que mudam ao longo do tempo. Os leitores começam por fazer o reconhecimento de palavras por pistas visuais. Estes leitores são designados por leitores não-alfabéticos. Caracteriza-se por possuir um nível muito baixo de compreensão da leitura e de reconhecimento de palavras. No reconhecimento de palavras por via fonética a criança utiliza parcialmente a via fonológica para reconhecer palavras. Designam-se neste caso, leitores compensatórios. De uma forma genérica caracterizam-se por possuírem um baixo nível de compreensão da leitura e de reconhecimento de palavras. Os leitores automatizados fazem um reconhecimento controlado de palavras, recorrem a pistas fonéticas e ortográficas no reconhecimento de palavras mas sem automatização, possuindo um reconhecimento preciso mas não-automático de palavras. Estas crianças continuam a ter problemas de compreensão. Os leitores atrasados são capazes de efectuar um reconhecimento de palavras comuns de forma exacta e automática, mas continuam a demonstrar problemas de compreensão. Na leitura estratégica a criança utiliza rotineiramente estratégias que a auxiliam na compreensão. Estes leitores são denominados leitores sub-óptimos, demonstrando ainda poucos progressos nos níveis superiores de compreensão. Por último, na leitura adulta proficiente o indivíduo possui competências de compreensão de nível superior. À medida que os níveis de leitura aumentam regista-se um incremento na capacidade de compreensão.

O reconhecimento de palavras sustenta o processo central do acto complexo que é a leitura. Se os processos de reconhecimento de palavras não activarem depressa a entrada lexical adequada e criarem uma representação fonológica de qualidade suficiente para manter a palavra identificada na memória de trabalho, os processos de compreensão não terão os materiais em bruto para trabalhar eficazmente e a compreensão do texto ficará comprometida (Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

A questão de saber se existe ou não extracção de significado simultânea à decodificação ou se primeiro há uma decodificação sendo posteriormente extraído

o significado é uma questão que actualmente se encontra em aberto e parece gerar controvérsia entre os autores (Brito, 2002). Sendo a identificação das palavras um processo específico da leitura e uma condição necessária para que se realize a leitura, não é condição suficiente para a realização de uma leitura competente. Se o leitor se deixar ficar apenas pela identificação das palavras sem levar a cabo a integração semântica do conjunto das palavras e das frases, a leitura de pouco lhe servirá. No entanto é óbvio que se não efectuar a descodificação das palavras, dificilmente poderá levar a cabo os processos de compreensão (Citoler, 1996; Ferreira & Palácio, 1990). Uma vez que a identificação das palavras não assegura de *per si* a compreensão do texto, o treino na identificação das palavras deve ser sempre considerado uma etapa transitória do reconhecimento imediato, que constituirá uma habilidade importante dos microprocessos (Santos, 2002; Giasson, 1993; Irwin, 1986).

Leitura de grupos de palavras

A leitura de grupos de palavras é uma segunda habilidade dos microprocessos, que consiste em utilizar os indícios sintácticos para identificar na frase os elementos ligados entre si pelo sentido e que formam uma subunidade.

O agrupamento dos elementos de significação permite uma leitura fluida, sem esforço. A leitura de grupos de palavras é um processo básico utilizado pelos bons leitores (Allington, 1983; O'Shea & Sindelar, 1983; Scriber, 1980). Apesar do leitor compreender todas as palavras individualmente, necessita de organizar a informação para que o sentido global seja captado. A leitura de grupos de palavras é importante para uma leitura eficaz exigindo a participação activa do leitor (Giasson, 1996; Irwin, 1986).

No sentido de compreender o papel da leitura de grupos de palavras é necessário explicar a importância das noções de memória a curto e a longo prazo (Smith, 1999 e 1975). Durante uma actividade de leitura as informações são em primeiro lugar retidas na memória a curto prazo enquanto são tratadas. Como a memória a curto prazo tem uma capacidade limitada, a informação apenas pode ser retida momentaneamente. Só há duas saídas para a informação que entra na memória a curto prazo: ou é tratada em unidades de sentido e transferida para a

memória a longo prazo ou é esquecida. Se entra uma nova informação, enquanto a que lá está ainda está a ser tratada, o conteúdo da última perde-se (Giasson, 1993).

A memória a curto prazo pode reter entre cinco a sete unidades de informação em cada instante. Os agrupamentos de palavras são tratados como uma unidade de informação. Assim, um leitor que soletra com dificuldade apenas reterá quatro ou cinco palavras de cada vez na memória, o que torna mais difícil a procura de significação. Por outro lado, um leitor que leia grupos de palavras reterá na memória mais elementos (5 grupos de 4 palavras = 20 palavras) para encontrar uma significação que será transferida para a memória a longo prazo (Giasson, 1993).

O reconhecimento das palavras ou grupo de palavras, o passar do significativo ao significado que assegura a recuperação na memória a longo prazo dos conhecimentos associados às palavras ou grupos das palavras identificadas, a compreensão morfo-sintáctica – reconhecimento dos tempos verbais, da pontuação, do lugar que ocupam as palavras, etc. – que assegura um primeiro tratamento do texto, a relação dos significados entre si, inferida a partir dos conectores, são factores importantes no processo de compreensão leitora (Catalã, 2001).

Garcia (1995) aponta para o papel do conhecimento gramatical do leitor na compreensão. A leitura é um conjunto muito complexo e elaborado, de carácter criativo, em que o sujeito põe em marcha todos os conhecimentos prévios incluindo o gramatical. A importância deste conhecimento gramatical é relativamente consensual na literatura (Adrián, 2002; Morais, 1997; Citolier, 1996). A explicação da relevância deste conhecimento é apresentada por Vega e colaboradores (1990).

As palavras isoladas não transmitem nenhuma nova informação, pois é na relação entre as palavras que se encontra uma mensagem. Para se executar esta tarefa existe uma série de estratégias ou regras sintácticas que permitem segmentar cada oração nos seus elementos constituintes, classificá-las de acordo com os seus papéis sintácticos e, finalmente, construir uma estrutura ou marco sintáctico que vai possibilitar a extracção do significado. O processo de análise sintáctica compreende três operações principais: atribuição dos papéis correspondentes às distintas áreas de palavras que compõem a oração; a especificação das relações existentes entre esses componentes e a construção da estrutura correspondente mediante a ordenação hierárquica dos componentes.

O processamento sintáctico é de crucial importância na leitura permitindo a passagem ao processamento semântico. Sobre o funcionamento deste analisador

sintáctico Vega e colaboradores (1990) postulam a existência de dois estádios relativamente independentes. No primeiro, o analisador constrói uma estrutura sintáctica provisória, baseada exclusivamente nas chaves gramaticais. No segundo utiliza-se a informação semântica recolhida e compara-se com o esquema da anterior. Assim, se é compatível com a informação existente, a primeira estrutura converte-se em estrutura definitiva. Se pelo contrário se detecta alguma anomalia, então é eliminada e construída uma nova. Posteriormente, o leitor deve realizar um processamento sintáctico da frase, o qual consiste em assinalar segmentos de orações a constituintes gramaticais e determinar como se relacionam estes constituintes entre si. Esta análise sintáctica ajuda o leitor a descodificar uma cadeia linear de palavras numa estrutura mais complexa e interrelacional (estrutura proposicional do texto) que constitui a base para a análise semântica da frase.

Microsselecção

A microsselecção constitui a terceira habilidade importante dos microprocessos levando o leitor a decidir que informação deve reter numa frase. De um modo geral, poderia dizer-se que corresponde à determinação da ideia principal da frase.

Este processo é importante, porque se o leitor tentasse reter tudo dar-se-ia rapidamente um bloqueio ao nível do tratamento da informação. Ao passar de uma frase à outra uma parte da informação das frases lidas deve ser retida na memória a curto prazo de modo a que a nova informação seja integrada na antiga. Como a capacidade de memória é limitada, o leitor deve possuir estratégias adequadas que lhe permitam seleccionar a informação a reter. A inclusão de pormenores sem importância interfere com a compreensão (Kintsch, 1987).

Numa fase inicial de aprendizagem o aluno pode ter problemas em reter um elemento de informação porque a sua memória a curto prazo está ocupada com processos não automatizados. A microsselecção está dependente da habilidade de reconhecer facilmente as palavras encontradas no texto. Também está fortemente relacionada com os macroprocessos, visto que, uma informação não pode ser considerada importante apenas no contexto da frase, o conjunto do texto também determina se ela merece ser retida pela memória (Giasson, 1993).

A investigação sobre os movimentos dos olhos e a relação entre visão e oralidade tem proporcionado uma nova descrição do modo como o leitor explora o texto. Em primeiro lugar os estudos revelam que o significado é captado sem necessidade da leitura oral do mesmo. O estudo dos movimentos oculares durante a leitura tem permitido estabelecer que o leitor não avança no movimento contínuo ao longo das letras, os olhos se deslocam avançando e retrocedendo (aproximadamente entre 10 e 15% dos saltos visuais são regressivos) com certa frequência para poder recuperar ou tratar posteriormente a informação (Colomer & Camps, 1990). Carpenter & Just (1986) calcularam que são precisamente as fixações e não os desvios no texto as que ocupam a maior parte do tempo da leitura (entre 90 e 95% do tempo), e que os padrões de fixação são diferentes segundo a categoria de palavras que se vai processar.

Durante as fixações da vista o leitor percebe globalmente um conjunto de elementos gráficos. A comparação entre as habilidades perceptivas dos leitores principiantes e dos eficientes indica que as diferenças fundamentais residem no número de signos percebidos em cada fixação. Os leitores mais inexperientes possuem um campo de visão muito reduzido, o mesmo é dizer que percebem muito poucos elementos em cada fixação, o que os obriga a um número muito elevado de fixações oculares durante a exploração do texto, aproximadamente mais de uma por palavra. Os bons leitores aprenderam a utilizar um campo de visão mais amplo em cada fixação e detêm-se só uma vez por palavra ou até menos (Colomer & Camps, 1990).

A quantidade de informação percebida numa só fixação não depende unicamente da habilidade do leitor, as características do texto são igualmente relevantes. A leitura de um texto com sentido facilita a leitura de um modo incomparavelmente superior a um texto sem conexão (Cueto, 1990).

Os processos semânticos têm como meta a compreensão do significado das palavras, das frases e do texto, integrando a nova informação com os conhecimentos prévios do sujeito, os quais, por sua vez, dependem das suas experiências anteriores. Estes conhecimentos prévios são necessários ao significado declarativo e procedimental que exige integrar o léxico (as distintas palavras) num todo coerente que permite a extracção do significado. Para isso, são necessários dois subprocessos: extracção do significado e integração na memória (Sousa, 2000). O primeiro subprocesso consiste em construir uma representação ou

estrutura semântica da oração ou texto. Aqui se definem os papéis de actuação dos elementos que intervêm na acção representada pelo verbo. A estrutura semântica forma-se a partir da estrutura sintáctica. Contudo, em vez de incidir nos papéis gramaticais, analisa as funções que estes realizam. A comprovar este facto está a facilidade com que esquecemos a estrutura sintáctica conservando, por mais tempo, o significado das orações. Quando se trata de um texto, o processo é o mesmo, posto que se vai extraindo a informação de cada oração para se formar a estrutura semântica correspondente. As informações vão-se acumulando para formar uma única representação de todo o texto. Ao compreender o texto, constrói-se uma representação única que inclui a informação fornecida por cada uma das orações componentes. Alguns investigadores estudam a compreensão das frases, mas esta não é o produto final de um leitor. O processo leitor completo consiste na construção do significado global do texto (Vega *et al.*, 1990). Pelo que a compreensão requer um outro conjunto de processos.

Os processos de Integração

Os processos de integração permitem estabelecer relações entre as proposições ou entre as frases. Os dois principais elementos que indicam coesão são os referentes e os conectores, assim como a noção de inferência. Estas ligações entre frases asseguram, pelo menos em parte, a coesão do texto. Sendo assim primordial que o leitor possa identificar e compreender os mecanismos de coesão e inferir quais as relações implícitas. Os elementos de coesão compreendem principalmente os referentes e os conectores. Se existem alunos que aprendem facilmente a utilizá-los, outros há que não dominam esta aprendizagem, provocando-lhes problemas de compreensão. A construção do significado das frases que requerem fazer inferências de enriquecimento, de elaboração ou generalização, de hierarquização da informação, ajuizando da importância relativa dos significados construídos, da organização da informação, interrelacionando globalmente as ideias, faz parte dos processos de integração (Giasson, 1993).

O referente e os conectores

Falamos de referente ou anáfora quando uma palavra ou expressão é utilizada para substituir outra. Um exemplo é o pronome que substitui o nome (A) - *O João é meu amigo.* (B) - *Ele mora perto de mim*). Segundo Braumann e Stevenson (1986) na definição do processo da referência três elementos são importantes: (i) o referente ou antecedente, isto é, o conceito que será substituído, (ii) o tempo que substitui o antecedente, e (iii) a relação entre A e B. Os conectores são palavras que ligam dois factores entre si que podem ser utilizados para unirem duas proposições ou duas frases. Por um lado podem ser compreendidos pelos alunos com facilidade mas, por outro, alguns alunos podem revelar problemas na sua compreensão. Exemplifiquemos com a frase: “*O João voltou da escola depois da Maria*”. Alguns leitores principiantes podem pensar que o João voltou antes da Maria, porque vem em primeiro lugar na frase. Dada a importância dos conectores para a compreensão leitora, o seu ensino deveria merecer um cuidado específico (Giasson, 1993).

Os alunos compreendem mais facilmente os conectores explícitos, revelando mais dificuldade em compreender os conectores implícitos. Quando um aluno necessita de inferir um conector, tem de investir uma parte da sua energia nessa tarefa. Na preparação de textos de leitura, procura-se muitas vezes encurtar a extensão das frases destinadas aos leitores mais novos. Isto porque as frases mais curtas são mais fáceis de ler. No entanto, quando encurtamos as frases eliminamos os conectores. Aqui desaparece toda a vantagem das frases curtas, porque é mais fácil para o aluno compreender uma frase longa com conector do que duas frases simples sem conectores. Os conectores mais frequentemente implícitos nos textos são os de tempo e de causa. Os conectores de causa dificilmente estão dominados no primeiro ciclo. O conhecimento de causa-efeito exige conhecimentos que os alunos do primeiro ciclo não possuem. Assim, é importante dar uma atenção especial a estes conectores de causa. Uma vez que não só são difíceis de compreender como também aparecem com frequência de forma implícita nos textos (Giasson, 1993).

Vega (1990) aponta a teoria de Kinstch e Van Dijk (1987) sobre a formação de estruturas a partir de textos como a mais conhecida na descrição destes processos. Assim, e de acordo com a teoria, à medida que vão surgindo orações novas estas vão-se integrando na informação das orações precedentes. Contudo, há

orações que apresentam dados básicos enquanto outras compreendem apenas detalhes. Isto origina uma estrutura de tipo hierárquico, uma vez que existem informações importantes e outras secundárias. Pelo facto de extrair o significado não quer dizer que o processo de compreensão termine, tal só acontece quando se integra esse significado na memória. Compreender implica construir uma estrutura, assim como juntar essa nova estrutura aos conhecimentos que o leitor já possui, estabelecendo-se um vínculo entre eles.

Inferências

A interpretação dos diferentes tipos de textos faz-se a partir de um conjunto de esquemas próprios e pessoais que cada indivíduo possui. Quando se activa um esquema, activam-se os conhecimentos de que o sujeito dispõe. Estes conhecimentos são transferidos para a memória operativa. No entanto, sabe-se que os esquemas possibilitam a elaboração de inferências necessárias para a compreensão. Como a maior parte dos textos não é completamente explícito, o leitor terá que fazer inferências pessoais que ultrapassam a informação escrita, que se iniciam nos esquemas activados. “As inferências permitem estabelecer conexões entre os diversos elementos do texto e integrar a informação explícita e implícita com o conhecimento prévio do leitor” (Puente, 1991, p 93).

Quando o leitor apenas é capaz de repetir de memória os elementos, não se considera que o mesmo compreendeu o texto. O texto é compreendido quando se estabelecem conexões lógicas entre as ideias e estas podem expressar-se de forma diferente. Assim, as inferências são actos fundamentais de compreensão, permitindo-nos dar sentido a diferentes palavras, unir proposições e frases e completar as partes da informação ausente (Johnston, 1989).

Através da análise sintáctica o leitor descodifica uma cadeia linear de palavras numa estrutura mais complexa e interrelacional (estrutura proposicional do texto) construindo a base para a análise semântica da frase. A análise semântica do texto realiza-se sempre que o leitor procura na sua memória o significado das palavras, o significado de uma oração ou quando procura o relacionamento da coerência semântica do texto quer localmente (coerência entre as frases do texto), quer globalmente (quando relaciona o conteúdo do texto com os seus

conhecimentos prévios). Com a análise semântica do texto, o processo de compreensão não termina continuando com a construção, por parte do sujeito, de uma representação mental dos objectos do mundo que o texto evoca, ou seja uma construção de um modelo mental da situação que o texto descreve. O leitor, à medida que vai lendo, une num todo coerente as partes da informação que obtém, procurando incorporar os esquemas de conhecimento que possui e relacionando sempre com o tema do texto que lê (Puente, 1991).

As inferências são pois consideradas indispensáveis à construção das relações entre frases. Apresentando taxonomias diferentes, diversos autores procuraram responder às questões de definição e de classificação das inferências, mas estas nem sempre são compatíveis umas com as outras. Nos últimos anos a inferência deixou de ser um único processo para passar a ser um conjunto de tipos de inferências.

Warren, Nicholas e Trabasso (1979) propõem uma classificação com três classes: a) As relações lógicas incluem as inferências acerca das motivações, capacidades, causas psicológicas ou físicas; b) As relações informativas integram o conjunto de inferências sobre o contexto espacial e temporal nos quais se deduzem os cenários e a cronologia do texto. Entende-se que a primeira acção é anterior à segunda a partir da sua ordem sintáctica, bem como as inferências sobre relações pronominais e lexicais, com as quais podemos estabelecer o sistema de referências pronominais e nominais do texto e que permitem resolver as ambiguidades semânticas das palavras; c) A evolução incluiu as inferências baseadas em juízos morais e sociais.

Johnson e Johnson (1986) distinguem dez tipos de inferências baseadas nos conhecimentos do leitor devendo estas fornecer uma base sólida para resolver as actividades de inferência na maior parte dos textos. São elas inferências de lugar, agente, tempo, acção, instrumento, categoria, objecto, causa-efeito, problema-solução, sentimento-atitude.

Cunningham (1987) faz a distinção entre o que é e não é uma inferência (Giasson, 1993; Irwin, 1986). As respostas que se baseiam unicamente no texto são designadas de compreensão literal (Santos, 2002; Giasson, 1993; Irwin, 1986). Para se falar em inferência, é necessário que o leitor passe para além da compreensão literal, isto é, que vá mais além do que aquilo que revela a superfície do texto. Cunningham (1987) considera que uma resposta é literal se for semanticamente

equivalente ou sinónima de uma parte do texto, o que pode ser demonstrado com o apoio da gramática, da sintaxe e do conhecimento dos sinónimos. Este autor distingue duas grandes categorias de inferências: as inferências baseadas no texto (inferências lógicas) que estão necessariamente incluídas na frase, e as inferências baseadas nos conhecimentos ou esquemas do leitor (inferências pragmáticas) que estão provavelmente subentendidas. Giasson (1993) apresenta o exemplo seguinte para ilustrar as diferenças entre as duas. Da frase “Os índios dirigiam-se para poente”, podemos fazer uma inferência lógica: “Os índios dirigiam-se para oeste” e/ou uma inferência pragmática: “Os índios dirigiam-se a cavalo para poente”.

Cunningham (1987) define ainda as inferências criativas como respostas inferenciais, constituídas quase inteiramente por elementos que provêm dos conhecimentos ou esquemas do leitor. Assim, a possibilidade de efectuar inferências criativas aumenta na proporção directa da quantidade de conhecimento que o leitor possui sobre o assunto.

No 2.º ciclo do ensino básico os professores referem, com muita frequência, a existência de dificuldades manifestadas pelos alunos em extrair inferências. No entanto, no primeiro ciclo, não é comum pedir-se aos alunos que façam inferências porque essa actividade é considerada muito difícil. Contrariando esta perspectiva, Giasson (1993) defende que é aconselhável que esta actividade se inicie muito cedo. Segundo esta a maior parte dos conhecimentos adquiridos pelas crianças são fruto das inferências que fizeram sobre o mundo que as cerca. Quando uma criança vê fumo, infere que há fogo. A inferência é baseada nas suas experiências anteriores. As crianças são capazes de fazer inferências, quando os elementos sobre os quais elas incidem estão perto uns dos outros. Os jovens leitores são capazes de fazer inferências, mas não são organizadores no seu percurso. Mesmo que a capacidade de inferir se desenvolva gradualmente com a idade, ela pode ser incrementada através do seu ensino explícito (Giasson, 1993).

Os Macroprocessos

Os macroprocessos orientam-se para a compreensão do texto no seu todo. Englobam a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto.

A ideia principal

A ideia principal é um conceito que necessita de ser definido de forma mais específica. Aparece em diversos vocábulos: mensagem do autor, visão de conjunto, elementos importantes, ponto de vista principal, ideia central do texto. Cunningham e Moore (1986) solicitaram a alunos no quinto ano de escolaridade e a professores que descobrissem a ideia principal de um texto; os autores identificaram nove concepções diferentes da noção de ideia principal, quer nos professores, quer nos alunos. Estes resultados justificam que apenas um número reduzido de professores se arrisque a propor um exercício acerca da ideia principal de um texto sem o recurso a um guião de respostas.

Uma das causas para a confusão do que se entende por ideia principal advém do facto de esta variar segundo os tipos de texto. Num texto narrativo, a ideia principal tem a ver com os acontecimentos e a sua interpretação, enquanto que nos textos informativos o que é importante pode ser um conceito, uma generalização ou uma regra (Williams, 1986). Uma segunda causa da confusão da ideia principal reside na ausência de distinção entre o assunto de um texto e a ideia principal do texto.

Para a identificação da ideia principal de um texto foi necessário seguir um conjunto de estratégias. Ao processar o conjunto do texto o leitor constrói uma macroestrutura mental do texto. Esta compreende a descrição semântica abstracta do seu conteúdo e um resumo mental do tema e das ideias principais. O leitor constrói esta representação do significado aplicando macrorregas a cada uma das proposições do texto. Estas consistem em operações de supressão, generalização e construção da informação. A partir das primeiras informações, o leitor contrasta a nova informação com a que já possui. Se a nova informação se lhe afigura redundante ou secundária é subestimada (macrorregra de omissão). Se, pelo contrário, encontra uma proposição com um conceito capaz de englobar diferentes informações, generaliza-o ou aplica-o aos seus conhecimentos já adquiridos (macrorregra de generalização). No caso de não haver uma proposição capaz de agrupar um mesmo tipo de informação, passa a construir a proposição resumo (macrorregra de construção) (Colomer & Camps, 1990).

Vários factores têm sido identificados para explicar as dificuldades que os alunos apresentam a este nível. A ideia principal é expressa nos textos de diferentes

maneiras. Pode ser explícita ou implícita. Este facto está directamente relacionado com a dificuldade que os alunos podem apresentar. Em todas as idades é sempre mais fácil de identificar a ideia principal quando a mesma é explícita. A ideia principal tanto pode surgir no início, no fim, no meio do texto ou, simultaneamente, no início e no fim. É mais difícil identificá-la quando está expressa no meio ou no fim do que quando expressa na primeira frase do parágrafo. Também o tamanho do texto e a sua estrutura têm repercussões nas dificuldades apresentadas pelos alunos. A ideia principal é mais fácil de identificar se o texto é curto e se a estrutura é do tipo descritivo ou do tipo sequencial, por contraste com uma estrutura do tipo causa-efeito (Hare *et al.*, 1989)

O resumo

A habilidade de resumir é frequentemente solicitada na vida quotidiana (Laurent, 1985). Para compreender um texto, o leitor precisa de construir uma representação global do mesmo. Esta representação constitui uma espécie de resumo do texto (Kintsch & Van Dijk, 1978). Daí, o resumo ser encarado como um dos meios dos processos de compreensão.

Para Laurent (1985) o resumo é a reescrita de um texto e preenche três objectivos principais: o primeiro relaciona-se com a conservação da equivalência informativa, isto é, o resumo deve representar o pensamento do autor e conter o essencial das informações dadas pelo texto. O segundo, com a redução de informação nas palavras, mantendo a informação apenas fundamental do texto original. Finalmente, a adaptação a uma nova situação de comunicação, ou seja, um resumo é sempre escrito em função de um público particular. Este deve ser tomado em consideração no modo como se apresentam as informações.

Para efectuar um resumo é necessário tomar decisões sobre a importância relativa dos elementos, é imprescindível relacionar e hierarquizar, classificar segundo determinados objectivos, incluir ideias em conjunto, reestruturar um texto, esquematizar, interpretar um esquema dado, criar títulos que englobem o sentido do texto, dividir o texto em partes significativas e elaborar títulos para estas partes; reordenar as ideias de acordo com materiais alternados (temporal, causal,

hierarquia) (Giasson, 1993; Colomer & Camps, 1990). Estas actividades exigem uma leitura activa por parte dos sujeitos.

Apoiando-se no modelo de Kinstsich e Van Dijk (1978), Brown e Day (1983) identificaram três regras de elaboração de um resumo: 1) a eliminação, que consiste em eliminar a informação secundária e redundante; 2) a substituição, pela qual se substitui uma lista de elementos com ou de acções por um termo e; 3) a macrosselecção e invenção, que consiste em escolher e / ou construir uma frase que contenha a ideia principal. Estas três regras, observadas nos adultos proficientes, evoluem constantemente do primeiro ciclo até ao nível universitário.

O grau de sucesso dos alunos na tarefa de resumir um texto pode ser influenciado por diversos factores: a concepção da actividade. A este propósito refira-se que os alunos mais jovens ou com mais dificuldades concebem o resumo como um reconto. Neste não há de facto um resumo no sentido exacto do termo. O aluno não elimina deliberadamente a informação, apenas se limita a reter uma pequena parte do texto (Laurent, 1985). Um outro factor consiste na dificuldade em aplicar as regras do resumo. Deve ser notado que a dificuldade em fazer resumos não é sinónimo de problemas de compreensão leitora. Em muitos casos pode tratar-se de dificuldades em efectuar operações secundárias úteis à condensação da informação. A falta de experiência é outro factor a ponderar. No final do primeiro ciclo a maior parte dos alunos não recebeu ensino específico sobre o resumo e tem dificuldades óbvias na realização destas tarefas.

Associado ao processo “resumo” encontramos na literatura a sua articulação com a noção ou “extracção” de ideia principal. A habilidade para identificar as ideias importantes e a habilidade para resumir um texto desenvolvem-se gradualmente e não se deve esperar que estejam dominadas no fim do primeiro ciclo do ensino básico. No entanto, é possível sensibilizar pouco a pouco os alunos para estas noções, ajustando as exigências da actividade às suas próprias capacidades (Brown & Day, 1983).

Estrutura do texto

A estrutura do texto diz respeito à organização das ideias que estão no interior do mesmo. Os leitores hábeis utilizam a estrutura do texto para

compreenderem e para melhor reterem a informação. É mais fácil para o leitor recordar a informação dos textos que estão bem estruturados e em especial os textos cuja estrutura é conhecida e familiar. Quando a estrutura do texto não é clara ou não é coincidente com as expectativas do leitor, torna-se mais difícil a sua leitura (Thorndyke, 1977). A estrutura dos textos narrativos e expositivos tem formato e componentes predizíveis, mostrando a investigação que os alunos têm mais dificuldades em compreender os textos expositivos (Richgels *et al*, 1987). Abordaremos a estrutura dos textos narrativos e a estrutura dos textos informativos.

A identificação do tipo de texto e de suas partes diferenciais como por exemplo uma carta que contém o cabeçalho, o corpo e a despedida; A construção de um modelo mental, como a integração das informações que incluem a representação construída a partir do texto em uma estrutura de conhecimentos já existentes, a busca e recuperação na memória, que permite aceder à representação tipo construída no final da leitura, a produção da representação recuperada que tem que respeitar as exigências das questões, assim como as regras semânticas, sintácticas e textuais são importantes para a compreensão dos textos (Irwin, 1986).

Cooper (1990) menciona que o leitor tem de estar capacitado para, por um lado, compreender como o autor tem estruturado ou organizado as ideias e a informação que o texto oferece; por outro lado, relacionar as ideias e informação do texto com outras ideias ou dados que estão armazenadas em sua mente. Através destas duas vias o leitor interactua com o texto para elaborar o significado.

Os textos narrativos são provavelmente o tipo de texto que tem sido alvo de mais atenção e que suscitou maior número de pesquisas. Eles obedecem a um sistema de regras gramaticais cuja finalidade é descrever as regularidades presentes nas narrativas. O esquema da narrativa é relativo a uma estrutura cognitiva geral no espírito do leitor, que este utiliza para tratar a informação da narrativa. Este conhecimento intuitivo, na maior parte dos leitores, começa a aparecer nos anos de educação pré-escolar e desenvolve-se com a idade. Os investigadores descobriram que as crianças manifestavam uma certa expectativa face ao que devia constituir uma certa narrativa. As narrativas bem estruturadas e que correspondem às expectativas das crianças são mais facilmente retidas por estas. A compreensão de narrativas exige ao leitor a identificação das motivações e das intenções das personagens, partindo dos conhecimentos que adquirem ao longo da vida. Estes conhecimentos são, evidentemente, muito mais limitados nas

crianças o que permite compreender as maiores dificuldades que estas exprimem (Giasson, 1993).

O leitor hábil serve-se da estrutura dos textos informativos para melhor compreender e reter a informação que aí é apresentada. Existe uma relação entre a sensibilidade à estrutura do texto e o tipo e quantidade de informações recordadas. Os leitores que são sensíveis à estrutura do texto recordam-se de mais informação e de informações de nível superior (Richgels *et al.* 1987).

Diversos autores propuseram classificações de textos informativos. Optamos por seguir a proposta por Meyer (1985). Este autor categoriza os textos informativos segundo as relações lógicas de base neles contidas. A sua classificação engloba cinco categorias: a descrição, a enumeração, a comparação, a relação de causa-efeito e o problema-solução (pergunta-resposta). Embora a noção da classificação de estruturas textuais seja útil no ensino, é necessário estar consciente de que a maior parte dos textos contêm uma combinação de estruturas.

Uma vez que a utilização da estrutura dos textos informativos facilita a compreensão, o treino dos alunos no sentido de aprender a identificar uma estrutura pode constituir um meio para os ajudar a compreender os textos informativos. Devemos sublinhar que o objectivo pretendido não é fundamentalmente que os alunos aprendam a identificar as estruturas dos textos, mas sim, que aprendam a utilizar tal conhecimento com o intuito de desenvolver a sua capacidade de compreensão (Horowitz, 1985).

Na metodologia utilizada pelos investigadores é possível encontrar dois processos gerais de sensibilizar os alunos à estrutura do texto. Um primeiro inclui efectuar actividades que ponham em evidência a estrutura do texto com apoio. Recomenda-se as representações gráficas, bem como de marcas textuais. Um segundo, inclui o questionamento sistemático e o resumo dirigido para sensibilizar os alunos para as diferentes estruturas dos textos. É preciso reconhecer que estas estratégias se desenvolverão gradualmente e que normalmente ainda não estão dominadas no fim do primeiro ciclo (Armbruster *et al.*, 1987; Berkowitz, 1986).

Processos de elaboração

Nos processos de elaboração é suposto que o leitor faça múltiplas inferências. Estas inferências não são necessariamente previstas pelo autor e não são indispensáveis à compreensão literal do texto. Os componentes que fazem parte destes processos são: fazer previsões, construir uma imagem mental, reagir emotivamente, discorrer sobre o texto e integrar a informação nova nos conhecimentos anteriores.

Previsões

As previsões são hipóteses que o leitor formula sobre o que acontecerá a seguir no texto. Estas previsões dizem respeito sobretudo às ideias e situam-se mais ao nível do texto do que ao nível da frase. É possível distinguir duas grandes categorias de previsões: as que se baseiam no conteúdo do texto e as que se baseiam na sua estrutura (Giasson, 1993).

Irwin (1986) propõe uma lista de possíveis fontes de previsão sistematizadas em função dos dois tipos de textos (narrativos e expositivos). No primeiro caso as previsões podem incidir sobre os acontecimentos baseados nas características das personagens, na motivação das personagens, nas características da situação e nos indícios presentes no texto, como as ilustrações e o título. Um outro tipo de previsão assenta na estrutura, baseando-se quer no conhecimento dos géneros literários quer nos conhecimentos relativos à gramática da narrativa. As previsões sobre os textos informativos que incluem as previsões de conteúdo podem ser baseadas nos conhecimentos anteriores sobre o assunto, nos conhecimentos relativos à causalidade, como a física, a política, a psicologia e outras. As previsões podem igualmente ser efectuadas a partir da estrutura e baseadas: no conhecimento das estruturas dos textos informativos e, nos indícios provenientes do texto como o cabeçalho, o título, a introdução, as palavras de transição, índices ou figuras (Irwin, 1986).

Visto que os leitores, durante a leitura, efectuam diferentes previsões, os alunos menos hábeis deveriam ser sensibilizados para este processo de elaboração, tornando-os mais activos na compreensão dos textos. As previsões fazem parte dos

processos de elaboração utilizados pelos bons leitores. O seu papel consiste em aumentar a motivação e envolvimento do leitor perante o texto, melhorando deste modo a sua compreensão (Giasson, 1993).

A compreensão inferencial ou interpretativa exerce-se quando se activa o conhecimento prévio do leitor e se formulam antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura. Estas expectativas vão-se verificando ou reformulando à medida que se vai lendo. Na verdadeira essência da compreensão leitora há uma interacção constante entre o leitor e o texto, detectando-se lapsos, activando-se estratégias que permitem ultrapassar dificuldades, fazendo conjecturas que ao longo da leitura se vão, ou não, confirmando (Cooper, 1990).

Para o desenvolvimento destas capacidades é importante que o professor estimule os seus alunos a predizer resultados, a inferir o significado de palavras desconhecidas, a inferir efeitos previsíveis a determinadas causas, a antever a causa de determinados efeitos, a inferir sequências lógicas, a inferir o significado de frases feitas em função do contexto, a interpretar com correcção a linguagem figurativa, a recompor um texto variando algum trecho, personagem ou situação, ou a prever um final diferente. A partir da informação do texto e dos seus próprios conhecimentos o leitor construirá o significado num processo que pode ser sistematizado nos seguintes passos/etapas:

a) Formulação de hipóteses. Quando o leitor se propõe ler um texto, uma série de elementos contextuais e textuais activam alguns dos seus esquemas de conhecimentos e levam-no a antecipar aspectos do conteúdo;

b) Verificação das hipóteses. As antecipações efectuadas devem ser confirmadas.

c) Integração da informação e controlo da compreensão. Se a informação é coerente com as hipóteses antecipadas, então o leitor poderá fazer a sua integração no seu sistema de conhecimentos, podendo, então, prosseguir na construção do significado global do texto através de diferentes estratégias de raciocínio (Garrison & Hoskisson, 1989)

Na realidade, a maior parte do significado que o leitor constrói tem de ser inferido, é necessário aventurar hipóteses sobre a informação não explícita no texto. Quando compreende um texto, o leitor é capaz de explicar o significado com os seus próprios formulários e, para fazê-lo, tem que ter deduzido as relações entre as frases

e tem que ter completado a informação do texto com muitas outras informações que não eram explícitas porque o autor supôs que o leitor já as possuía ou as deduziria durante a leitura (Smith, 1999).

As imagens mentais e as respostas afectivas

As imagens mentais intervêm de múltiplas formas na leitura. Permitem: a) aumentar a capacidade da memória de trabalho durante a leitura pelo agrupamento de pormenores conjuntos mais amplos, b) facilitam a criação de analogias ou comparações, c) servem como instrumento para estruturar e conservar em memória a informação tirada da leitura, d) aumentam o grau de envolvimento com o texto e e) o interesse e o prazer de ler (Long *et al* , 1989).

A capacidade de criar imagens mentais fortes e claras varia muito de um indivíduo para outro, o que condiciona a sua utilização na leitura. Alguns investigadores treinaram maus leitores na utilização de imagens mentais para a compreensão de textos e os resultados revelaram-se positivos (Peters & Levin, 1986).

Um autor que escreve um texto narrativo tem como objectivo influenciar os sentimentos do leitor; este, por sua vez, tem a intenção de se deixar sensibilizar pelo autor, caso contrário não se envolveria nesse tipo de leitura. A resposta afectiva faz parte do processo de leitura, pelo menos no que diz respeito aos textos narrativos. “Um leitor que se envolve emotivamente na leitura de um texto é mais activo do que aquele que não se envolve nela com esta perspectiva, e neste sentido tem mais possibilidades de compreender e de reter a informação contida nesse texto” (Giasson, 1993; p. 189). Este facto explica que no processo de ensino se deva encorajar as reacções emotivas.

O raciocínio

Há diversas habilidades que permitem ao leitor raciocinar, ou seja, utilizar a sua inteligência para tratar o conteúdo do texto, para o analisar ou para o criticar. É essencial, portanto, que mesmo os jovens leitores aprendam, ao seu nível, a fazer

juízos sobre os textos. “É igualmente importante que o leitor aprenda a reutilizar, em situações da sua vida quotidiana, os conhecimentos que retirou do texto” (Giasson, 1993; p. 191). Abordaremos algumas dessas habilidades incluídas no raciocínio: nomeadamente a distinção entre factos e opiniões, a avaliação da credibilidade da fonte e a reacção ao aspecto conotativo do vocabulário do autor (Bloom, 1959; cit. Giasson, 1993).

A distinção entre factos e opiniões constitui uma habilidade indispensável ao leitor confrontado constantemente com textos escritos com a finalidade de o persuadir. Para sensibilizar os alunos para a importância de avaliar a fonte de um texto, Irwin (1986) sugere:

a) A leitura de textos diferentes, escritos sobre autores diferentes centrados num mesmo tema,

b) O treino na identificação de um autor a partir de um excerto de um texto.

O importante é que possam aperceber-se de que a credibilidade do autor é uma informação que é preciso encarar quando se lê um texto. Os alunos devem, igualmente, aprender a distinguir os aspectos denotativos (sentido literal) e conotativos da linguagem (valor emotivo). Duas expressões podem referir-se à mesma realidade mas provocar respostas emotivas diferentes (Giasson, 1993).

O nível crítico ou profundo implica uma formação de juízos próprios com respostas de carácter subjectivo, uma identificação com as personagens do livro, com a linguagem do autor, uma interpretação personalizada a partir das reacções criadas baseando-se nas imagens literárias. Assim, um bom leitor tem de conseguir deduzir, expressar opiniões e emitir juízos. Desta forma, é fundamental ensinar as crianças a ajuizar o conteúdo de um texto sob um ponto de vista pessoal, a distinguir um facto de uma opinião, a emitir um juízo frente a um comportamento, a manifestar as reacções que provoca um determinado texto, a começar a analisar a intenção do autor (Pearson & Johnson, 1978).

Integração da informação do texto nos conhecimentos

Com frequência o leitor estabelece relações entre o texto e os seus conhecimentos pessoais que não eram indispensáveis à compreensão do texto. Pode acontecer que essa relação o afaste do essencial do texto. Certos leitores

perdem-se em elaborações fantasistas que os afastam do objectivo da leitura. Por outro lado, quando estas elaborações são adequadas, a sua presença facilita a retenção da informação (Giasson, 1993; Lewin, 1986).

A compatibilidade entre os conhecimentos prévios do leitor e a informação veiculada pelo texto é o factor que influi na compreensão. Os leitores que possuem conhecimentos prévios acerca do tema do texto fazem um processamento “*top-down*”, já que a base do conhecimento e as expectativas do leitor guiam a interpretação do texto. Estes leitores são capazes de estabelecer hipóteses enquanto lêem e, quando estas não se confirmam, os processos de controlo alertam o leitor para que preste atenção às causas do problema. Quando os leitores não possuem conhecimentos prévios acerca do tema do texto ou falham no uso desses conhecimentos, sentem dificuldades no controlo da compreensão. Acontece, por vezes, o texto ser tão desconhecido que impossibilita a formulação de hipóteses durante a leitura (Colomer & Camps, 1990; Ferreiro & Palácio, 1990; Cooper, 1999; Johnson, 1989).

Segundo Cooper (1986), a interacção entre o leitor e o texto é o fundamento da compreensão. Neste processo o leitor relaciona a informação que o autor apresenta com a informação armazenada em sua mente. Este processo de armazenar a informação nova com a antiga é, segundo este autor, a sequência do processo da compreensão. Anderson e Pearson (1984) referem, a este propósito, que um texto é compreendido quando se encontra um lugar na mente para a informação contida no texto, ou seja, já há um lugar na mente previamente configurado para acomodar a nova informação.

A experiência prévia do leitor é um dos elementos fundamentais dentro da sua capacidade geral para compreender um texto e acomodar a informação nova. Esta relação explica a relevância do conhecimento prévio no processo de compreensão (Cooper, 1990). Este aspecto será aprofundado no capítulo seguinte.

Processos metacognitivos

Os processos metacognitivos referem-se aos conhecimentos que um leitor possui sobre o processo de leitura. Apresenta-se igualmente relevante “com a

capacidade do leitor se aperceber de uma perda de compreensão e utilizar, neste caso, estratégias apropriadas para resolver o problema” (Giasson, 1993, p. 198).

Estes processos compreendem, além disso, a utilização de estratégias de estudo, ou seja, estratégias que facilitem a aquisição de conhecimentos novos a partir da leitura de um texto. Quando se trata de metacognição aplicada à leitura, utiliza-se habitualmente o termo metacompreensão. Existem duas correntes de pesquisa no que respeita à metacompreensão. A primeira decorre dos trabalhos de Flavell (1981) e centra-se no conhecimento dos processos cognitivos. A segunda, associada aos estudos de Brown (1980), orienta-se para a gestão dos processos cognitivos (Paris *et al*, 1987).

A primeira componente incide sobre os conhecimentos que um leitor possui acerca das habilidades, das estratégias e dos recursos necessários para ter sucesso numa actividade de leitura. Este conhecimento subdivide-se habitualmente em três vertentes: a) O conhecimento sobre a pessoa, em que o leitor está consciente dos seus recursos e dos seus limites cognitivos, dos seus interesses e da sua motivação, b) O conhecimento sobre a actividade, em que o leitor está consciente das exigências da actividade, e c) O conhecimento sobre as estratégias, em que o leitor está consciente das estratégias úteis para resolver um problema de leitura ou para dar resposta a uma actividade (Paris *et al*, 1987).

A segunda componente incide sobre a aptidão de utilizar processos de auto-regulação. Através deste processo, o leitor verifica se a compreensão se faz bem. Quando detecta um problema, utiliza estratégias que lhe permitem resolvê-lo (Palmer *et al*, 1986). Brown (1980) define, ainda, estes processos de gestão, salientando quatro aspectos diferentes:

- a) Saber quando se compreende ou não compreende;
- b) Saber o que compreendemos e o que não compreendemos;
- c) Saber de que é que precisamos para compreender;
- d) Saber que podemos fazer alguma coisa quando não compreendemos.

Kintch e Van Dijk (1978) referem que o mecanismo de controlo da compreensão implica um estado de alerta do leitor que permite detectar o erro que diz respeito ao processamento das sucessivas hipóteses e verificações bem como a sua integração numa compreensão global do que se lê. Trata-se de uma actividade metacognitiva, de autoevolução constante do leitor sobre o seu próprio processo de construção do sentido, que permite aceitar como válida a informação recebida e,

portanto, continuar a leitura ou, pelo contrário, adoptar algumas estratégias que permitam refazer o processo para reconstruir o significado.

Collins e Smith (1980) sistematizaram um conjunto de factores que explicam os erros de leitura. Estes podem ser devidos ao desconhecimento do significado de uma palavra, de uma frase que permite várias interpretações, a informação do texto está para além dos conhecimentos prévios do leitor. Os leitores eficientes utilizam diferentes estratégias para lidar com as dificuldades encontradas, nomeadamente:

- a) Subestimar a incoerência: o leitor opta por ignorar o erro, desvalorizando o elemento não considerado como imprescindível para a compreensão do texto;
- b) Suspender o juízo se o texto contém informação que permita reorientar o texto;
- c) Procurar explicações alternativas, abandonando as hipóteses formuladas anteriormente;
- d) Retroceder na leitura ou explorar partes do texto num esforço por situar o elemento discordante. Este pode incluir a releitura de uma palavra, o contexto imediato, uma informação anterior, as marcas organizativas como o título, o início do parágrafo;
- e) Procurar a solução no exterior do texto, a partir da consulta a outras pessoas, ao dicionário e a outros livros (Collins & Smith, 1980).

Os processos de controlo da compreensão ajudam o leitor a assegurar-se de que atingiu eficazmente o objectivo que se propôs. Estes processos estão relacionados com a definição do objectivo da leitura, com a selecção de estratégias e com a verificação da extensão em que os objectivos são atingidos e com a articulação de medidas correctivas se for caso disso. Estes processos de controlo da compreensão são processos de natureza metacognitiva.

Alguns destes processos são anteriores ao acto de ler como é o caso do estabelecimento dos objectivos da leitura a atingir, outros ocorrem durante a leitura, como a selecção de estratégias, e outros no final da leitura, verificando-se a ocorrência de outros processos durante a mesma.

O estabelecimento da meta refere-se à finalidade da leitura, isto é, o leitor sabe porque vai ler e para que vai ler determinado texto: se tem um fim recreativo, se é para a preparação de um exame ou se é para compreender o que leu. Mediante o objectivo proposto, o leitor deve activar as estratégias que lhe facilitem chegar ao objectivo proposto. Assim, se o objectivo é ter uma ideia geral do texto, será

suficiente fixar-se no título, desenhos, gráficos, nas partes destacadas do texto, etc.. Se o objectivo é compreender o lido e retirar o sentido geral, deverão utilizar-se estratégias como expressar o lido por palavras próprias, elaborar um resumo, etc.. Durante a leitura e no seu final activa-se o processo de comprovar se se está atingindo a meta e se o leitor verificar a existência de falhas terá que utilizar estratégias correctivas para que o processo de compreensão continue (Alvarez, 1993).

De acordo com vários autores (Collins e Smith, 1984; Brown, 1980), ao tratar a componente de controlo de leitura é necessário distinguir os processos de natureza “automática” e “estratégica”. No leitor experiente as habilidades que lhe permitem decodificar e compreender o que lê são de natureza automática, a menos que algum acontecimento lhe chame a atenção para uma falha de compreensão. Apesar do processo se realizar de forma suave, a construção do significado ocorre rapidamente. Se for detectada uma falha de compreensão terá que aplicar um processo extra ao material que está a ler. É neste momento que se fala de leitura “estratégica”, pois torna-se necessário utilizar mecanismos ou estratégias activas e deliberadas para solucionar a falha detetada. O processo de leitura realiza-se, pois o leitor dedica tempo e esforço para solucionar o problema.

Para compreender melhor a relação entre os componentes de controlo (auto-regulação e auto-avaliação) na leitura é necessário ter em conta alguns factores, como sejam, as características do texto, a compatibilidade entre o conhecimento do leitor e o conteúdo do texto e as estratégias activas que o leitor utiliza para compreender o texto e solucionar as falhas de compreensão. Estes factores assumem a sua importância após a superação por parte do leitor da etapa da decodificação. Este aspecto será analisado de forma detalhada no capítulo seguinte.

As estratégias de leitura também influem na compreensão do texto. Os leitores experientes controlam continuamente o processo de leitura avaliando a correcção do processo e utilizando, quando detectam falhas de compreensão, estratégias correctivas. Ao avaliar a compreensão, o leitor dá-se conta de que há algum problema, o que no modelo de Flavell (1981) corresponde às experiências metacognitivas. Estas experiências resultam de factores como o conhecimento inadequado, o texto mal estruturado ou fracasso para prestar atenção ao conteúdo do texto. Flavell (1981) assinala que estas experiências podem ajudar os leitores a

atingir as metas de leitura sempre que estas experiências impliquem um esforço adicional de compreensão.

Sempre que o leitor se apercebe do problema de compreensão utiliza uma série de estratégias correctivas para o solucionar. Por exemplo, pode continuar a ler para ver se a informação seguinte soluciona a dificuldade ou pode reler o parágrafo; pode também utilizar estratégias externas como o uso do dicionário para solucionar o problema de um vocabulário importante para a compreensão do que está a ler. Quando as dificuldades são consequência do material pouco estruturado, o leitor deve aplicar diversas estratégias, o que requer tempo e esforço.

Estas interacções entre o leitor e o texto são pouco utilizadas pelos maus leitores e pelos leitores principiantes. Há vários estudos que mostram que estes leitores não detectam os erros introduzidos intencionalmente no texto (August, Flavell & Clift, 1984; Fisher & Mandl, 1984; Garner & Kraus, 1981) e têm um leque de estratégias mais limitado quando comparados com bons leitores. Como refere Sequeira (1988) “a leitura requer, mais do que qualquer outra actividade linguística, tarefas de controlo cognitivo, visto que o leitor vai tentar através da análise do conhecimento da língua, reconstruir o significado da mensagem” (p. 77).

A metacompreensão engloba um conjunto de categorias que são fundamentais: relacionar a informação nova com os conhecimentos prévios, ter claros os objectivos da leitura, supervisionar a aproximação dos objectivos propostos, detectar os aspectos mais importantes do texto, detectar dificuldades na compreensão, reconhecer as limitações próprias para compreender, ter flexibilidade no uso das estratégias, avaliar os resultados obtidos e avaliar a efectividade das estratégias usadas (Campione, Brown & Ferraro, 1987).

As estratégias mais significativas que intervêm no processo da leitura são:

a) As estratégias de técnicas de estudo. Estas incluem o conjunto de actividades que ajudam o leitor a focalizar a sua atenção nos aspectos mais importantes do material escrito e promover a memorização da informação incluindo tomar notas textuais, parafrasear, fazer sobressair as partes mais importantes, resumir a informação e reler o conteúdo quando necessário;

b) As estratégias cognitivas, que se podem definir como a forma de sequencializar as acções usando os próprios recursos cognitivos e as questões da leitura para guiar o próprio pensamento;

c) As estratégias afectivas, porque para uma aprendizagem efectiva é necessário ter um ambiente interno e externo apropriado a uma atitude positiva face à aprendizagem, eliminar as distrações para conseguir concentração, automatização e controlo da ansiedade, e motivar para a tarefa;

d) As estratégias metacognitivas constituídas pela autorregulação e uso consciente das técnicas de estudo, afectivas e cognitivas (Poggioli, 1989; Amat, 1988; Morles, 1986).

Modelos explicativos da leitura

A linguagem falada e escrita são dois tipos de códigos com uma continuidade expressa entre uma e outra na qual a compreensão e a expressão são duas caras na mesma moeda, as duas têm consequências profundas nos processos mentais dos indivíduos e na forma de estruturar o seu conhecimento do mundo e de conceber novas formas de acesso ao dito conhecimento. Numa actividade tão ampla como é a leitura, compreender qual é a natureza do processo e as condições que favorecem a sua aprendizagem é básico para entender as atitudes das crianças perante a mesma e poder adequar a prática educativa às suas necessidades. O processo da leitura tem-se explicado partindo de diferentes focos que os investigadores têm agrupado nos modelos explicativos da leitura. Estes modelos podem ser agrupados em três tipos. São eles os modelos ascendentes, os modelos descendentes e os modelos interactivos ou interdependentes (Lencaster, 2003, 1994; Adrián, 2002; Lopes, 2001; Santos, 2000)

Uma vez que o nosso trabalho se orienta, predominantemente, para os aspectos da compreensão, trataremos com brevidade os modelos que acentuam a decodificação e daremos maior relevo aos que valorizam a dimensão interpretativa. Na abordagem de compreensão de textos com base em esquemas, para além das que propõem um processamento descendente, existem outras abordagens, como é o caso da teoria serial de processamento ascendente e das teorias de processamento paralelo e de processamento interactivo (Lencaster, 1994, p. 175).

Segundo La Berge e Samuels (1974), nos modelos de processamento ascendente, a leitura de um texto escrito admite a análise de traços visuais, que

servem de suporte ao reconhecimento de letras, e estas funcionam como o *input* para a integração silábica, até se atingir o processamento semântico do texto. O significado constrói-se de “baixo para cima”.

Esta abordagem da compreensão de textos tem sido questionada, na medida em que parte de um princípio também posto em causa, ou seja, conceber a leitura como um processo de retirada da informação do texto. Pelo contrário, é defendido, cada vez mais, que o texto é só uma das fontes de informação. O conhecimento prévio do sujeito é outra fonte de informação. Esta informação que o leitor traz para o texto pode ser activada directamente em cada nível e processada de forma paralela, apesar da informação do texto poder ser apresentada segundo uma estrutura hierárquica. De facto, o leitor pode activar o seu conhecimento segundo um modelo de processamento descendente, para completar ou antecipar informação (Lencaster, 1994). Outro problema deste modelo é referido por Stanovich (1980). Este autor assinala o problema de linearidade postulado por este modelo. A falta de feedback entre os estádios, “que se iniciam com a visão das letras e terminam com a integração das palavras em frases. Cada estágio transforma a informação recebida e transfere-a, recodificada, para o estágio seguinte” (Santos, 2000, p. 22), impedindo a consideração do contexto ou os conhecimentos prévios sobre o texto, como variáveis facilitadoras do reconhecimento das palavras e da compreensão (Samuels & Kamil, 1984, p.212).

Como os estádios definidos nestes modelos não vão muito para além da combinação de palavras e construção de frases, conclui-se que os seus percursos concederam maior importância às funções de decifração do que à actividade mental, que conduz à obtenção de um significado.

Contrariamente, os modelos descendentes (ou *top-down*) destacam o papel da compreensão nas actividades de leitura. Além disso, de forma oposta, quanto aos modelos ascendentes, invertem toda a sequência de estádios, ao tomarem como ponto de partida do processo as previsões do leitor sobre a mensagem do texto e não o texto propriamente dito. Pressupõe-se que, antes de iniciar a leitura, o sujeito tem já algumas expectativas quanto ao seu conteúdo, faz previsões e formula hipóteses. Ler refere-se, então, em confrontar-se com o texto, com o intuito de verificar e / ou confirmar hipóteses (Santos, 2000).

Ao concederem esta antecipação do leitor no que respeita ao texto, os modelos descendentes admitem a “leitura como sendo conduzida e determinada pelos

estádios mais elevados e que se encontram no topo da sequência do processamento da informação” (Santos, 2000, p. 25).

Se compararmos os modelos ascendentes com os modelos descendentes do processo de leitura, verificamos que os primeiros começam com o estímulo do próprio texto e palmilham um caminho até aos estádios mais elevados, enquanto os segundos partem de hipóteses e previsões, cuja verificação se faz descendo, depois, até aos dados fornecidos pelo texto (Samuels & Kamil, 1984, p. 212). Nem uns nem outros, contudo, representam respostas completas e definitivas sobre o modo como os indivíduos, ao lerem, processam a informação.

Assim como os modelos ascendentes, também os descendentes são susceptíveis de algumas críticas. Stanovich (1980) identifica dois problemas principais. Um primeiro está relacionado com o assunto do texto. Os conhecimentos do leitor podem ser escassos, o que o impedirá de formar expectativas com algum fundamento. A um nível insuficiente de conhecimentos tornaria provavelmente impossível a leitura do texto. Um segundo, relaciona-se com a utilização desse conhecimento. Ainda que o leitor possua esses conhecimentos e possa adiantar hipóteses e previsões, o tempo gasto nessa tarefa é superior ao que será necessário se ele optar por, meramente, partir do reconhecimento das palavras do texto. A questão que se coloca é, pois, a da eficiência da leitura (Samuels & Kamil, 1984, pp. 212 - 3).

Correspondendo a um esforço para precaver as insuficiências dos modelos anteriores descritos, surgiram, mais recentemente, os modelos interactivos. Estes de acordo com Rebelo (1991, p. 64), “pressupõem que, durante a leitura, todas as fontes de informação actuam simultaneamente: tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons, como a compreensão, a formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência”. Assim, os modelos interactivos elegem uma síntese dos outros dois tipos de modelo. A sua característica essencial está em encarar que qualquer nível ou estágio, independentemente da sua posição na hierarquia do sistema, pode interagir e comunicar com outro nível qualquer, já que todos convergem, concomitantemente, para que a leitura seja eficaz.

No trilho de Rumelhart (1977), o principal representante dos modelos interactivos, Sanovich (1980) desenvolveu o modelo interactivo-compensatório. Este

consegue, de um ponto de vista teórico, explicar a aparente contradição revelada em muitas investigações concretamente sob certas condições, os maus leitores – com dificuldade no plano gráfico ou lexical – manifestam uma maior susceptibilidade ao contexto do que os bons leitores. O modelo interactivo compensatório facilita explicar esta questão, ao defender que não só os estádios do processo de leitura interagem e se influenciam reciprocamente, como também um défice em qualquer fonte de conhecimento pode ser compensado através de fontes melhor desenvolvidas. Na prática, um leitor que tenha, por exemplo, pouco conhecimento sobre a temática de um texto, mas que seja hábil no reconhecimento das palavras pode compensar aquilo que seria, em princípio, um obstáculo à compreensão (Samuels & Kamil, 1984, pp. 212 - 3).

Os modelos de processamento de informação interactivos (Kintsch & Van Dijk, 1983; Sanovich, 1980; Rumellart, 1977) propõem um processamento paralelo com “feedback” entre os diversos níveis. A compreensão é a consequência da interacção entre processos ascendentes, que activam o conhecimento relevante, apoiados em “níveis inferiores” de análise da informação que está a ser processada, e processos descendentes, em que o conhecimento activado ajuda a compreender e integrar “níveis de informação inferiores”. A importância da unidireccionalidade do processamento nos modelos de compreensão diminui dando origem a um sistema mais amplo no que respeita à maneira como a informação é transferida entre conceitos. Os resultados do processamento num dado nível estão imediatamente e em simultâneo disponíveis a todos os níveis sendo esta uma das principais características dos modelos interactivos (Lencaster, 1994, pp. 177 - 8).

Estes modelos realçam os processos em detrimento das representações. “Mantêm uma relação bidireccional entre os níveis” (Lencaster, 1994, p. 179). Os níveis superiores dependem dos resultados cognitivos elaborados pelos níveis inferiores, dando-se também o oposto, as letras reconhecem-se mais rápido se estão integradas em palavras com significado, as palavras lêem-se mais depressa se estão inseridas em frases, as frases lêem-se e compreendem-se melhor se integram textos coerentes. “A leitura supõe uma interacção funcional de níveis que inclui processos ascendentes e descendentes”. Estes diversos níveis geralmente são processados em paralelo, e não de modo serial. Os vários níveis concorrem entre si, atribuindo-se predomínio a um nível de cada vez. Quando se concede

predomínio de processamento a um nível os outros são “processados a velocidades reduzidas”, mas não são postos de parte (Lencaster, 1994, p. 179).

Classificação das componentes da compreensão leitora

Nos trabalhos recentes sobre compreensão leitora são apresentadas diferentes classificações dos seus componentes. Procuramos apresentar algumas dessas classificações comentando os aspectos de convergência e de especificidade.

Sim-Sim e Ramalho (1993) distinguem várias competências específicas no processo de compreensão de leitura. O reconhecimento global de palavras visa avaliar a capacidade do leitor para, em tempo controlado, identificar o significado de palavras fora de um contexto frásico. A compreensão literal engloba apreensão da informação explicitamente contida numa passagem, quer utilizando na resposta as mesmas palavras do texto (verbatim), quer parafraseando o texto (paráfrase). Quanto à compreensão inferencial, ela assenta na extracção de informação não explicitamente expressa no texto, através da procura de novas relações ou generalizações para além da informação dada. No que respeita às questões referentes à extracção da ideia principal, elas requerem a compreensão global do texto, a identificação da mensagem central contida num parágrafo ou em todo o texto, a especificação dos objectivos do mesmo e a capacidade de elaborar sínteses. Finalmente, a localização da informação exigia a mobilização da capacidade para localizar informação específica e, nessa base, operar processos básicos de contagem, comparação e identificação e, em circunstâncias particulares, seguir um conjunto de instruções.

A partir da taxonomia de Barret (1972), apresentada por Clymer (1972) e tendo em conta os estudos de Cooper (1986) e Johnston (1989), consideram-se as seguintes dimensões cognitivas da compreensão: compreensão literal, reorganização da informação, compreensão inferencial e compreensão crítica ou de juízo. Tendo em atenção o processo dinâmico e activo da compreensão, estas dimensões não podem estar ordenadas hierarquicamente, já que todas elas são indispensáveis para a compreensão do texto. Passamos a explicar cada uma das dimensões referidas:

1- A compreensão literal consiste em encontrar as ideias e as informações explícitas no texto. Inclui um conjunto de tarefas de reconhecimento e concretização: a) o reconhecimento de detalhes, b) o reconhecimento das ideias principais, c) o reconhecimento de uma sequência, d) o reconhecimento comparativo (situar a época, os lugares que estão explícitos no texto), e) o reconhecimento da causa e do efeito e, f) o reconhecimento dos sentimentos e do carácter das personagens.

2- A reorganização, que requer que o aluno analise, sintetize e organize a informação explícita no texto. As tarefas de reorganizar incluem: a classificação, as esquematizações, o resumo e a síntese.

3- A compreensão inferencial ou interpretativa que se manifesta quando os alunos utilizam simultaneamente a informação explícita do texto, por um lado, e, por outro, põem em funcionamento a sua intuição, a sua experiência pessoal como base para realizar conjecturas e elaborar hipóteses. Assim, as tarefas de compreensão inferenciais são: a) dedução dos detalhes de apoio, das ideias principais, de uma sequência, de comparação, de relações causa e efeito, do carácter das personagens e de características e aplicação a uma situação nova, b) a predição de resultados, c) a formulação de hipóteses de continuidade e d) a interpretação da linguagem figurativa.

4- A compreensão crítica ou de juízo, que requer que o aluno dê respostas que indiquem um juízo evolutivo em comparação com as ideias apresentadas no texto, com um critério externo proporcionado pelo professor, outras personagens ou outras fontes escritas. Desta forma, a compreensão crítica contempla os seguintes tipos de juízo: juízo da realidade ou fantasia, factos ou opiniões, de validade, de propriedade, de valor, conveniência e aceitação.

Para Smith (1980), a compreensão contempla os seguintes níveis: literal, interpretativa, crítica e criativa. Swaby (1989) refere quatro sub-habilidades de compreensão: a) a compreensão literal ou factual, b) a compreensão ilativa ou inferencial, proveniente da combinação literal e dos conhecimentos anteriores do sujeito, permitindo-lhes ir para além do conteúdo explícito do texto, c) a compreensão avaliadora, que possibilita a formação de opiniões pessoais com base na informação recebida, e e) a compreensão crítica que possibilita a análise do material escrito em termos de estilo, conteúdo e forma. As taxonomias apresentadas ilustram alguma diversidade, mas também complementaridade entre os autores.

De salientar duas posições. Alguns autores defendem a impossibilidade de hierarquizar as competências; outros, porém (cf. Smith, 1980) sugerem uma hierarquização por níveis. Um segundo aspecto diz respeito à organização das competências. Alguns autores listam todas as competências enquanto outros agrupam tais competências em função de um número menor, evidenciando as tarefas cognitivas requeridas. Numa tentativa de síntese, Viana e Teixeira (2002) consideram os seguintes níveis de compreensão: a) compreensão literal, b) compreensão interpretativa ou inferencial, c) avaliação ou julgamento, d) apreciação e e) criação.

A compreensão literal traduz-se na descrição precisa do significado explícito. Incluem-se actividades como a reprodução de factos, o reconhecimento da sequência de uma história ou de qualquer outra informação, seguir direcções ou instruções.

A compreensão interpretativa ou inferencial traduz-se na capacidade que o aluno tem para reconhecer o significado implícito ou inferível. A actividade mental exigida é mais intensa, abarcando as capacidades de deduzir e construir o conteúdo e o significado de uma mensagem. Este nível só se alcançará se as crianças forem induzidas a inventar títulos para as histórias, a procurar a ideia mais importante do texto, assim como relacionar a causa com o efeito.

A avaliação e julgamento do significado derivam da síntese e da integração dos níveis anteriores. Uma reacção crítica às mensagens recebidas faz-se através da avaliação que integra diferentes processos cognitivos: a imaginação, a análise e a resolução de problemas. O leitor questiona, faz análises lógicas e inferência acerca da veracidade da mensagem, distingue a realidade da fantasia, o facto da opinião, avalia o estilo do autor, caracteriza as personagens, detecta e avalia o ponto de vista do autor. Esta operação exige flexibilidade mental e mobilização dos esquemas cognitivos tornando-se mais difícil para alunos mais novos. No entanto, seria importante que estes alunos comesçassem desde cedo a desenvolver actividades que integrassem estas operações tendo em atenção o seu nível etário.

A apreciação traduz-se na reacção às qualidades estéticas de uma obra, em responder emocionalmente ao texto. A apreciação é influenciada pelas atitudes, interesses e valores. A criação traduz-se em dar um novo significado à mensagem implícita. A criatividade tornou-se num objectivo educacional importante nos últimos tempos (Viana & Teixeira, 2002) e a auto-expressão é uma das suas características

como modificar uma comunicação, questionar um texto, relacionar de forma diferente as partes de um texto.

Reflexão final

Na definição de compreensão leitora diferentes aspectos têm sido contemplados, nomeadamente o seu objectivo e finalidade, assim como os processos que lhe estão associados. Ao longo deste capítulo procurámos concretizar tais processos. Estes incluem os recursos e capacidades fundamentais às actividades cognitivas que ocorrem durante o processo de leitura.

O número de processos sinalizados é elevado, apresentando-se os mesmos organizados em cinco: Os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos. Nas últimas décadas surgiram vários modelos que procuram descrever o processamento da informação que ocorre durante a leitura. Estes modelos procuram quer explicar a compreensão de frases simples (Clark, 1974; Carpenter & Just, 1973; Chase & Clark, 1972), quer unidades textuais mais longas (Sadoski, Goetz & Fritz, 1993; Kintsch & Van Dijk, 1983). Neste âmbito circunscrevemo-nos à análise dos modelos interaccionistas, procurando mostrar como o mesmo permite superar os limites dos modelos ascendentes e descendentes.

O modelo *bottom-up* tem em conta que perante um texto o leitor processa as suas componentes começando pelas letras, as palavras, as frases, num processo ascendente que conduz à compreensão total do texto. Convém que se dê uma grande importância às habilidades de descodificação porque, segundo os seguidores deste modelo, sendo o aluno capaz de descodificar um texto completo ele adquire todos os elementos para a compreensão do mesmo.

O modelo *top-down*, descendente, defende, pelo contrário, que não se opera letra por letra sem que o leitor projecte os seus conhecimentos prévios sobre a leitura estabelecendo antecipações sobre o conteúdo. Quanta mais informação se tem sobre o texto menos poderá ter que se fixar nele para o poder interpretar. Este modelo concede muita importância ao reconhecimento global de palavras e crê que uma excessiva ênfase na descodificação pode chegar a prejudicar a leitura.

Os modelos interactivos da leitura (McClelland & Rumelhart, 1981) parecem oferecer a explicação mais razoável para integrar as divergências nos resultados empíricos esgrimidos pelos defensores das hipóteses sobre como se reconhecem os indícios gráficos durante a leitura. A via de saída radica em postular a interacção entre os subprocessos – ascendentes e descendentes – da leitura, subprocessos que se integram na actividade do sujeito que utiliza a informação visual para identificar as unidades com sentido. Neste processo de captação deliberada, o que favorece decisivamente a compreensão do leitor é a significatividade e a amplitude das unidades captadas numa olhadela.

Diferentes tipologias de componentes da compreensão leitora têm sido apresentadas. De comum a todas (Sim-Sim & Ramalho, 1993; Catalã, 2001; Johnston, 1989; Viana & Teixeira, 2002) aparecem as componentes da compreensão literal e inferência, variando entre si nas outras componentes.

No estudo efectuado em 1990/91, promovido pela *International Association of the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* e denominado em inglês *Reading Literacy* o desempenho dos alunos varia em função das competências específicas em análise. Se compararmos o desempenho dos alunos por competências de leitura verificamos que os melhores resultados são obtidos ao nível do reconhecimento global de palavras, seguidas das categorias que abrangem verbatim, paráfrase, localização da informação e compreensão inferencial. As competências com desempenho mais fracas são o cumprimento de instruções e a extracção da ideia principal (Sim-Sim & Ramalho, 1993).

Ao compararmos os dados da média relativa da compreensão literal com os da compreensão inferencial, é evidente o desfasamento, o que nos autoriza a declarar que, no ano de escolaridade em análise (4.º ano de escolaridade), é mais fácil para os sujeitos responderem a questões de compreensão de tipo literal do que de cariz inferencial (Sim-Sim & Ramalho, 1993).

No que respeita à relação entre rendimento escolar e competências específicas de leitura a relação mais forte surge entre o desempenho global e os desempenhos parciais da compreensão literal (verbatim e paráfrase) (Sim-Sim & Ramalho, 1993).

O estudo que pretendemos concretizar situa-se ao nível desta problemática especificamente pretende-se analisar a relação destas componentes com o rendimento escolar dos alunos.

Um conjunto de diferentes factores tem sido identificado, e que permitem descrever e explicar as dificuldades encontradas pelos alunos na compreensão de textos, contribuindo igualmente para classificar a relação entre a compreensão leitora e o sucesso escolar. Estes factores serão analisados de forma sistemática ao longo do terceiro capítulo.

CAPÍTULO III

FACTORES QUE INFLUENCIAM A COMPREENSÃO LEITORA

A investigação no domínio dos factores que influenciam a compreensão leitora conduziu à identificação de um número alargado deles, os quais têm sido classificados em dois grandes grupos. O primeiro relaciona-se com as características do sujeito e o segundo com as características do próprio texto (Solé, 2001, 1992; Smith, 1999; Citoler, 1996; Lencaster, 1994; Giasson, 1993; Cooper, Colomer & Camps, 1990; Just & Carpenter, 1987). No primeiro incluem-se variáveis como a descodificação, a velocidade leitora, o vocabulário, os conhecimentos prévios, a memória, as estratégias de compreensão (metacognição), a motivação, os interesse e atitudes face à leitura, os objectivos da leitura, o estado físico e afectivo geral. No que respeita ao segundo, estas subdividem-se em conteúdo e em estrutura.

Analisaremos de seguida cada um destes factores que comprometem a compreensão e, conseqüentemente, as aprendizagens e o rendimento escolar.

Ao referir-se ao contexto, Giasson (1993) distingue três tipos: Os contextos psicológicos, sociais e físico. O processo de compreensão pode ser afectado pela

situação de contexto. Segundo Giasson (1993), existem três categorias em jogo: o contexto psicológico, relacionado com a intenção de leitura ou o interesse do tema do texto; o contexto social, que diz respeito a factores como as intenções dos professores e dos colegas, ao meio escolar, o facto do aluno ler em silêncio ou para uma audiência; e o contexto físico, incluindo o tempo disponível, o ruído, etc..

O contexto psicológico refere-se às condições contextuais próprias do leitor, isto é, ao seu interesse pelo texto, à sua motivação e à sua intenção de leitura. Esta última é a que tem um papel mais preponderante.

O contexto social reporta-se às formas de interacção que podem acontecer no decurso da actividade de leitura. Holmes (1985) demonstrou que um aluno que lê um texto em voz alta, perante um grupo, terá mais dificuldade em o compreender bem do que se o tivesse lido em silêncio. Dansereau (1987), por sua vez, constatou que alunos que trabalhavam juntos, no sentido de melhorar a sua compreensão, retinham mais informação do texto do que os que trabalhavam sozinhos.

O contexto físico inclui as condições materiais em que acontece a leitura. Aspectos como o nível de ruído, a temperatura ambiente, a qualidade de reprodução dos textos são factores que afectam a compreensão.

Factores relacionados com as características do sujeito

Descodificação

Este é um dos factores que influencia profundamente a compreensão leitora. Quando os leitores não são capazes de dominar a descodificação de palavras dedicam uma parte significativa do tempo de leitura à identificação das letras e das palavras. Os seus recursos cognitivos são canalizados para esta actividade, sobrecarregando a memória operativa. Uma vez que esta tem uma capacidade limitada os sujeitos com problemas na leitura de palavras esquecem rapidamente o seu significado e, conseqüentemente, não conseguem captar o significado global das frases do texto perdendo o seu fio condutor (Citoler, 1996).

A amplitude do vocabulário influencia a capacidade de leitura de palavras. Segundo Johnston (1989), as diferenças existentes de vocabulário entre bons e

maus leitores levam a que crianças tenham que dirigir a maior parte da sua capacidade cognitiva para identificar palavras desconhecidas do texto. Quanto maior o número de palavras desconhecidas maior é o tempo de leitura. Ainda, continua este autor, a falta de familiaridade com as estruturas para identificar as palavras criam tantos problemas como a falta de familiaridade com o conteúdo.

Spear-Swerling e Sternberg (1996) descreveram a relação entre a decodificação e a compreensão leitora. Sugerem a existência de cinco fases de desenvolvimento da leitura, salientando que em muitos casos as primeiras fases não são ultrapassadas. Na primeira, os leitores não-alfabéticos não apresentam competências fonológicas de leitura e utilizam essencialmente pistas visuais para o reconhecimento de palavras. Possuem uma compreensão muito reduzida porque o reconhecimento de palavras é muito reduzido e têm dificuldades na sua leitura. São incapazes de utilizar as regras de correspondência grafema-fonema para realizar a decodificação. Na segunda encontramos os leitores compensatórios. Estes têm competências de leitura fonológica limitadas. Utilizam estratégias compensatórias como o recurso ao contexto da frase. A leitura é lenta, difícil, com muitas hesitações, erros e omissões. Com materiais pouco exigentes, eles são eficazes na compreensão. As suas dificuldades aumentam em função do grau de exigência das tarefas. Na medida em que o reconhecimento de palavras consome muito tempo há pouca evocação de recursos cognitivos para a compreensão. As suas estratégias de compreensão são muito limitadas. Na terceira a leitura é não-automática. Os leitores possuem competências de reconhecimento de palavras não automatizadas. Recorrem ao contexto da frase para reconhecer mais rapidamente as palavras. Revelam dificuldades na leitura. Conseguem compreender os textos quando estes materiais não são muito exigentes. As estratégias de compreensão são muito limitadas ou inexistentes. Na quarta fase, os leitores atrasados têm um reconhecimento automático de palavras embora inferior ao seu grupo etário. Têm uma compreensão limitada porque não foram bem preparados no devido tempo. Possuem algumas limitações nas estratégias de compreensão e revelam dificuldades na leitura. Na quinta fase, os leitores sub-óptimos fazem o reconhecimento automático de palavras. Não revelam dificuldades na leitura. Possuem algumas estratégias de compreensão básicas mas não de nível superior.

O nível de leitura alcançado tem implicações ao nível da forma como os sujeitos se posicionam face à leitura. Segundo Lopes (2001), os leitores que se

situam ao nível de uma leitura *compensatória ou atrasada* vêem a leitura como uma actividade aborrecida.

As fases descritas por Spear-Swerling e Sternberg (1996) traçam uma mudança necessária, ou seja, a evolução da leitura alfabética para a leitura ortográfica. Como refere Morais (1997), o domínio do princípio alfabético é fundamental numa fase inicial de aprendizagem da leitura e também na leitura de palavras desconhecidas, porém é fundamental que os alunos sejam capazes de fazer a leitura recorrendo à via directa, visual ou ortográfica. Porém, a transposição das dificuldades associadas à descodificação não assegura que os sujeitos sejam capazes de compreender os textos impressos. Como refere Citoler (1996) a rapidez e a precisão na leitura das palavras não implicam que a compreensão esteja assegurada.

Segundo Smith (1999) uma criança ao diminuir o ritmo da leitura para ler uma palavra de cada vez acaba por perder o sentido do que está a ler. Porém, o facto de reconhecer palavras individuais não quer dizer que a compreensão está adquirida. Este reconhecimento pode interferir na compreensão mas a sua compreensão é também muito importante na identificação das palavras individuais.

Velocidade de leitura

A velocidade de leitura avalia-se pelo número de palavras lidas por minuto. Este número está relacionado com a compreensão que o sujeito pode alcançar. A relação estabelecida entre esta variável e a compreensão leitora é semelhante à descrita anteriormente. A velocidade de leitura é uma condição necessária para a compreensão, embora não suficiente (Morais, 1997; Citoler, 1996).

Neste âmbito é importante distinguir entre a velocidade de leitura na situação de leitura oral e de leitura silenciosa. A leitura visual é muito mais rápida que a oral. Segundo Smith (1999) a verdadeira leitura não necessita da articulação fonética das palavras, é desligada dela, consegue-se compreender as mensagens escritas com maior eficácia e eficiência.

Na análise da relação velocidade/compreensão alguns autores (Antão, 1998; Morais, 1997) têm considerado outros aspectos na apreciação desta relação. Referimo-nos aos objectivos da leitura e ao tipo de leitura (oral versus silenciosa).

Em relação ao primeiro aspecto, é sugerido que a velocidade de leitura tem de se adequar ao tipo de material que se lê e à intenção associada. Tal significa que, durante a leitura, é necessário adaptação e flexibilidade por parte do sujeito. A influência da velocidade de leitura na compreensão não deverá pois ser apreciada de forma descontextualizada da situação e dos objectivos da própria leitura, é necessário observar a capacidade do sujeito em ajustar essa velocidade às características do texto e às finalidades estabelecidas (Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

A relação entre a leitura oral e a compreensão leitora não se apresenta como linear. Nalguns casos as crianças podem apresentar uma leitura oral lenta e pouco expressiva, porém não apresentam quaisquer dificuldades em termos de compreensão. Noutros observam-se crianças que procuram ler depressa podendo durante a leitura substituir ou omitir palavras. Esta preocupação com assegurar a velocidade e/ou a expressiva consome recursos cognitivos, dificultando a compreensão.

Segundo Smith (1999), numa leitura fluente o "olho está sempre à frente das palavras que o cérebro está processando" (p.77), procurando detectar os possíveis obstáculos para que aconteça a compreensão". Quando um leitor fluente comete erros de leitura, estes têm algum sentido, verificando-se que a despeito do erro o sentido exacto é identificado. Nas situações em que os erros podem distorcer o significado os leitores fluentes são capazes de o identificar durante a própria leitura e introduzir de imediato estratégias de auto-correcção. Esta leitura com sentido é fundamental para a velocidade e acuidade. Verificando-se que nas situações em que as crianças definem o objectivo da leitura como "ler com precisão", podem cometer erros sem serem capazes de os corrigir. Segundo Smith (1999), tal pode acontecer porque, não estando os sujeitos centrados no sentido, não corrigem os erros porque não têm consciência dos mesmos.

Além de serem mais fluentes na identificação de palavras, de conseguirem controlar os erros durante a leitura, os leitores fluentes usam o contexto de forma limitada. Pelo contrário, os leitores pouco fluentes recorrem com frequência ao contexto visto que a sua competência na identificação das palavras não é suficiente para a actividade da leitura. Os leitores mais fracos fazem mais adivinhações. Estas diferenças estarão relacionadas com o facto de os leitores não competentes compensarem o seu déficit e a sua ansiedade recorrendo à estratégia de

adivinhação (Lopes, 2001; Smith, 1999). Esta prejudica naturalmente a compreensão do texto.

Vocabulário

A importância do vocabulário e a sua relação com a leitura têm sido alvo de numerosas investigações (Snow *et al.*, 1991; Chall *et al.*, 1990; Beck, Perfetti & McKeown, 1982). Questões centradas nas diferenças entre bons e maus leitores, desenvolvimento e ensino do vocabulário são algumas das questões que têm sido consideradas.

Existe um consenso generalizado na literatura (Cagney, 1988) quanto à relevância do vocabulário na compreensão leitora. Segundo Giasson (1993) os conhecimentos que o leitor tem sobre a língua são de grande utilidade na compreensão da leitura. A criança desenvolve naturalmente no seu meio familiar, antes mesmo de iniciar a aprendizagem formal da leitura, um conjunto de conhecimentos sobre a língua. São estes os conhecimentos fonológicos, os conhecimentos sintácticos e os conhecimentos semânticos. As investigações têm mostrado que os leitores hábeis têm um vocabulário amplo, rico, bem “interconectado” (Just & Carpenter, 1987). Por sua vez, os maus leitores identificam um número reduzido de palavras e revelam dificuldade nas palavras abstractas, compridas ou pouco frequentes (Defior *et al.*, 1996; Snow, Barnes, Chandler & Goodman, 1991; Chall, Jacobs & Baldwin, 1990).

O desenvolvimento do vocabulário ocorre “naturalmente” ao longo do desenvolvimento através da interacção das crianças com os outros. Nos estudos efectuados por Morais (1997), o autor estimou que a criança reconhece, por ano, em média, pelo menos mil novas palavras escritas. Pergunta-se como surge o conhecimento do significado destas novas palavras? Este aumento de palavras acontece porque a criança serve-se de uma estrutura, cada vez mais complexa e eficaz de identificação dos padrões ortográficos, permitindo-lhes relacionar a forma fonológica das palavras com o seu sistema semântico. De acordo com Smith (1999), as crianças memorizam durante todo o tempo, sem esforço algum e sem consciência de que o fazem. As crianças ao longo dos primeiros dez anos desenvolvem um vocabulário que as capacita para reconhecer e saber o sentido de,

pelo menos 20000 palavras, o que significa uma aprendizagem média de 2000 palavras por ano, mais de cinco palavras por dia.

Além desta aprendizagem informal, os autores estão de acordo quanto à importância do ensino explícito do vocabulário (Solé, 2001; Johnston, 1981). Para Cooper (1990), o seu desenvolvimento pode incidir directamente sobre as palavras desconhecidas relacionadas com os textos que estão a ser analisados; pode ser dirigido para a aquisição de estratégias que permitam descobrir o significado de palavras desconhecidas e, por último, para o ensino de vocabulário específico. Esta perspectiva quanto aos objectivos do ensino do vocabulário é partilhada por outros autores (Smilh & Dahl, 1984). Para estes o ensino do vocabulário cumpre dois objectivos básicos: i) conhecer as palavras necessárias no contexto escolar que são essenciais aos temas que se estão a aprender em cada momento, ii) desenvolver as capacidades necessárias para poder aprender o significado das palavras sem recorrer à ajuda do outro. À medida que se vai desenvolvendo o vocabulário é imprescindível a participação activa dos alunos, pelo que consideram estes autores ser fundamental partir do interesse e estimular a curiosidade dos alunos.

O facto das crianças possuírem um vocabulário amplo e bem relacionado é uma condição necessária e importante para a compreensão, no entanto não assegura por si só a compreensão (Cooper, 1990; Just & Carpenter, 1987). O exemplo apresentado por Smith (1999) ilustra esta relação. Na frase "As visitas podem ser entediantes", pergunta o autor: "O que é entediante? As visitas ou as pessoas que visitam?" As mesmas palavras escritas podem ter mais do que um significado. Esta situação não é uma situação de excepção, pelo contrário acontece com regularidade. Tal facto leva o autor a defender que a compreensão não está nas palavras nem nas frases mas no sujeito que lê. Nesta perspectiva acentua-se o papel activo do leitor na leitura.

Conhecimentos prévios

O conhecimento dos indivíduos varia em função do número de conceitos disponíveis, na sua organização (riqueza e profundidade das associações) e nas acessibilidades da informação (Citoler, 1996). Colomer e Camps (1990) agrupam os conhecimentos prévios em duas categorias principais: o conhecimento acerca do

escrito e o conhecimento sobre o mundo. O primeiro inclui os conhecimentos básicos sobre a escrita que permitem ao leitor contextualizar o texto a partir dos elementos aí presentes, perceber a intenção do escritor e contrastar esta com as finalidades pessoais de leitura. No segundo tipo estes autores distinguem: a) os conhecimentos paralinguísticos relacionados com os elementos tipográficos e convencionais usados na escrita. A separação de palavras, frases e parágrafos, a organização em capítulos são exemplos dos aspectos abrangidos pelo conceito; b) o conhecimento metalinguístico relacionado com o conhecimento das relações grafo-fónicas. Este é considerado imprescindível para a rápida aquisição do código escrito.

Os conhecimentos de que a criança dispõe constituem um elemento chave na compreensão dos textos. A avaliação destes conhecimentos aparece como um dos melhores preditores da capacidade de compreensão leitora. A explicação para esta relação estreita tem sido apresentada por diferentes autores. No processo de leitura, o leitor tem de estabelecer relações entre o novo texto e os conhecimentos anteriores. Se não dispuser de conhecimentos não poderá relacionar facilmente a informação do texto com as estruturas de conhecimento (Giasson, 1993; Sánchez, 1993; Swaby, 1989). Os efeitos do conhecimento prévio do domínio na compreensão de textos são explicados pela teoria dos esquemas. A partir das estruturas de conhecimento existentes na memória o sujeito capta a informação textual mais importante integrando-a na estrutura de conceitos que já possui, realizando as inferências necessárias. Estas, por sua vez, funcionam como um meio adicional de recuperação da informação (Solé, 1992).

Os sujeitos ao longo da vida vão construindo o conhecimento nas interações com os outros. Estes esquemas de conhecimentos podem ser mais ou menos elaborados e apresentar um maior ou menor número de relações entre si (Coll, 1983). É com base nestes esquemas que os sujeitos compreendem as situações e os textos escritos. A qualidade das interações, a amplitude de experiências, a sua riqueza e diversidade influenciam decisivamente a construção deste conhecimento (Santos, 2000; Johnston, 1989; Ortony, 1979).

Segundo Rumellart (1980) os problemas de compreensão leitora podem ser explicados por três causas: o leitor pode não possuir os conhecimentos apropriados; os sinais do texto podem ser insuficientes para activar os conhecimentos que já possui e o leitor pode interpretar a informação de uma maneira diferente da do autor.

Para além dos conhecimentos prévios dos sujeitos, outros aspectos relacionados são apontados. O grau de conhecimento partilhado entre o emissor e o receptor é essencial para a compreensão de um texto. Se o conhecimento é insuficiente, a comunicação não tem possibilidade de se realizar porque o leitor não poderá representar uma informação da qual desconhece os pressupostos e, por conseguinte, não poderá seguir o processo de inferências previsto pelo autor. A amplitude partilhada de conhecimentos do leitor com o escritor está, assim, relacionada com a compreensão (Solé, 1992; Coll, 1983).

O domínio de conhecimentos prévios influencia a quantidade de informação que é compreendida, a forma como é compreendida e também como a informação será recordada (Lencastre, 1994). Esta dupla (compreensão e recordação) permite compreender o impacto desta variável na aprendizagem escolar. Segundo Chi (1977) é difícil concluir se o fracasso na compreensão se deve à falta do conhecimento prévio ou ao fracasso na utilização desse conhecimento, daí a necessidade de ajudar o aluno a activar os seus conhecimentos antes de iniciar a leitura de um texto (Smith & Dahl, 1984). Outra implicação pedagógica associada ao reconhecimento da influência que os conhecimentos prévios têm na compreensão leitora prende-se com o tipo de textos que são propostos aos alunos. Os estudos têm destacado a necessidade de utilizar material de leitura culturalmente apropriado quer ao conteúdo linguístico, quer ao conhecimento prévio dos alunos (Smilh & Dahl, 1984).

Memória

O papel da memória operativa e da memória a longo prazo na compreensão leitora tem sido objecto de investigação sistemática (Lencastre, 2003; Smith, 1999; Giasson, 1993). Tem sido apontada de forma sistemática como um factor crítico no processo de compreensão leitora (Lencastre, 2003; Siegel, 1993).

A memória operativa é relevante quer na leitura das palavras quer na compreensão de textos. Esta memória tem uma capacidade limitada quer em termos da quantidade de informação, quer do tempo em que esta pode ser retida. Quando as exigências no processamento de informação são muito excessivas o leitor

normalmente perde o fio condutor do texto não conseguindo compreender o que lê (Siegel, 1993).

Na tentativa de explicar as dificuldades de compreensão leitora em crianças que decodificam adequadamente, alguns autores têm assinalado a memória a curto prazo (memória operativa ou memória de trabalho) como responsável por este fracasso (Deneman, 1991). Muitos alunos têm problemas no momento de recordar os trechos do relato que acabaram de ler, apenas recordam o que acabaram de ler naquele preciso momento. Ignoram completamente a ordem dos acontecimentos. Para superar estas dificuldades estes alunos necessitam de ser ajudados a aprender a construir uma estrutura que lhes permita ordenar e recordar os acontecimentos, ensinando-lhes a sequência dos mesmos (Smilh & Dahl, 1984).

A memória de longo prazo (MLP) é diferente da memória de curto prazo (MCP) em vários aspectos. Enquanto que a MCP tem uma capacidade muito limitada, a MLP parece ser ilimitada, tem sempre capacidade para se expandir e para acomodar novas informação. Enquanto que os conteúdos da MLP parecem persistir indefinidamente, na MCP desaparecem no momento em que a atenção é desviada. Compreende-se a importância da memória a longo prazo se atendermos aos vários factores analisados previamente. A activação dos conhecimentos prévios e o reconhecimento de palavras são efectuados através da recuperação da informação armazenada na memória a longo prazo. A informação retida deve ser susceptível de ser recuperada. Problemas na recuperação de informação determinam, como consequência, problemas em termos de compreensão (Giasson, 1993). A capacidade de recuperar informação está relacionada com o seu nível de organização. Quanto maior é a organização da informação mais fácil é efectuar a sua recuperação. Segundo Taylor e Taylor (1983), as dificuldades encontradas na recuperação de informação relacionam-se mais com a desorganização do que com uma perda real de dados. A relação entre a compreensão e a memória é dupla. Por um lado, a compreensão é influenciada pela capacidade da memória a longo prazo e esta, por sua vez, é influenciada pela compreensão. Como refere Smith (1999), as crianças esquecem o que lêem imediatamente se não forem capazes de entender o que leram e tentaram memorizar.

Estratégias cognitivas e metacognitivas

A atitude passiva dos sujeitos face à leitura é outro dos factores associados às dificuldades de compreensão leitora. Para alguns alunos a leitura é perspectivada como uma actividade rotineira sem que haja um esforço deliberado na procura do significado. Neste caso, as estratégias cognitivas necessárias à execução da tarefa ou não existem ou são inadequadas (Sánchez, 1993; Cooper, 1990). A investigação tem mostrado que o recurso a estas estratégias contribui positivamente para a compreensão dos textos, uma vez que permite seleccionar, evoluir, persistir ou abandonar determinadas acções tendo em vista atingir objectivos definidos previamente (Valls, 1990; Palincsar & Browns, 1984).

Os maus leitores raramente têm claros quais são os propósitos da leitura e consequentemente das perguntas e estratégias que estão implicadas. Não controlam o processo de compreensão nem ajustam a sua actividade cognitiva à dificuldade da tarefa. Se a criança não dá conta que não compreende a informação do texto que está a ler não procura estratégias (por exemplo: voltar a ler as partes confusas, ler mais devagar e cuidadosamente as mais difíceis, consultar o seu companheiro ou professor para aclarar dúvidas ou inferir o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto) que lhe permitam resolver o problema de compreensão encontrado (Citoler, 1996).

Além do recurso inadequado/insuficiente de estratégias cognitivas são igualmente apontados problemas ao nível das capacidades metacognitivas. Estas capacidades permitem ao sujeito planificar, controlar e regular o seu comportamento e como tal gerir a própria aprendizagem (Swaby, 1989; Nisbet & Shucksmith, 1987).

Existe um amplo consenso sobre a necessidade de ensinar as estratégias de compreensão de um modo directo e explícito sobretudo com as crianças que experimentam dificuldades (Lencaster, 2003; Almeida, 1998; Ribeiro, 1998; Citoler, 1996; Almeida, 1993; Solé, 1992).

Objectivo da leitura

O objectivo com que o leitor inicia a sua leitura pode influenciar a forma como a informação é processada. Quando o leitor, ao iniciar a leitura, sabe o que lhe vai

ser pedido estrutura as suas acções de forma apropriada. Por exemplo, se o objectivo é o de compreender o conteúdo do texto, dirige a sua atenção particularmente para o que vai ser retido após a leitura. A tarefa a realizar contribui para a definição do objectivo, o qual, por sua vez identifica as operações que devem ser trabalhadas. Neste sentido, pode dizer-se que a tarefa ajuda a estruturar a actividade do sujeito (Lencaster, 1994).

Os objectivos da leitura podem ser muito variados. Como refere Catalã (2001), pode-se ler para localizar informação, para aprender, para apreciar, para imaginar. Quaisquer que sejam os objectivos pessoais do leitor estes são cruciais porque determinam quer as estratégias responsáveis pela compreensão, quer o controlo que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre o que lê. Atribuir sentido ao texto é saber o que se pretende quando o lemos, sendo esta uma condição necessária para compreender o texto com segurança e com êxito. Os objectivos ou intenções que presidem à leitura são determinantes na compreensão. Aprender progressivamente a utilizar a leitura com fins informativos e de aprendizagem é um dos objectivos importantes na escolaridade (Solé, 1992). Na mesma linha, Cooper (1990) defende que o propósito com que um leitor lê um texto influencia directamente a compreensão do mesmo. Ao ler, o leitor pode seleccionar aquilo que quer ler, ficando atento só ao que lhe interessa, dirigindo a sua atenção selectiva para os pormenores que quer alcançar. Não se lê da mesma maneira para reter informação, para aprender e reestruturar o conhecimento como se lê para formar uma ideia geral acerca do que fala o livro (Colomer & Camps, 1990; Johnston, 1989).

Embora os leitores variem entre si na capacidade de definir especificamente quais os objectivos pessoais da leitura, todos os sujeitos, quando confrontados com o texto impresso, constroem um conjunto de expectativas sobre o mesmo, as quais orientam a leitura (Smith, 1999). A elaboração de questões prévias à leitura facilitam a compreensão não só porque permitem activar os conhecimentos prévios do sujeito mas também porque ajudam a definir objectivos para o mesmo.

Motivação, interesse e atitude face à leitura

Os interesses dos leitores e as suas atitudes perante a leitura aparecem igualmente associados à compreensão leitora (Lencaster, 1994; Giasson, 1993).

Cooper (1990) menciona a este propósito que as atitudes de um aluno perante a leitura podem influenciar a compreensão de um texto. Um aluno com uma atitude negativa perante um texto não chegará a desenvolver as suas tarefas escolares como um aluno que tem uma atitude positiva. Um aluno pode possuir as habilidades necessárias para a compreensão mas se tem uma atitude negativa perante o texto esta pode comprometer o seu desempenho. Além da sua atitude geral perante a leitura, a capacidade de arriscar, a sua auto imagem em geral como leitor e o medo do insucesso influenciam a abordagem à leitura (Giasson, 1993).

O desenvolvimento do gosto pela leitura apresenta-se como um meio importante no progresso da capacidade de compreensão leitora. A actividade da leitura deve ser motivadora sendo que para tal é necessário que a mesma vá de encontro aos interesses do leitor. A confiança nas próprias capacidades, a disponibilidade e sentir-se motivado são tão importantes como os outros factores que temos vindo a analisar anteriormente ao longo deste capítulo (Solé, 1992). Segundo esta autora, nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada antes de as crianças se sentirem motivadas para a mesma e sem que antes lhe encontrem algum sentido. É forçoso ter em conta que há situações de leitura mais motivadoras do que outras e que a motivação está estreitamente relacionada com as relações afectivas que os alunos vão estabelecendo com a linguagem escrita (Solé, 1992). No sentido de promover o interesse e a implicação pessoal dos alunos, o professor deve procurar saber quais são os seus interesses pessoais e estimular o aluno a ler quer na escola quer em casa. De um modo geral, o que os alunos vêem e ouvem influencia as suas atitudes e interesses. Assim, por exemplo, as atitudes dos professores face aos livros e seu próprio comportamento vão influenciando pouco a pouco as atitudes e comportamentos dos alunos. Por outro lado, a atitude dos pais face aos livros e as experiências que proporcionam vão modelando suavemente, influenciando consideravelmente a motivação pelos livros. Os livros e revistas a que as crianças têm acesso vão delinear e incutir os hábitos futuros de leitura. É necessário prestar muita atenção a todas estas influências.

Factores associados às características do texto: conteúdo e estrutura

Relativamente às características do texto, os factores têm sido agrupados em duas dimensões principais: o conteúdo e a estrutura. Quando falamos em conteúdo referimo-nos à informação contida no texto e às suas relações semânticas independentemente da forma como essa informação se encontra estruturada. Um dos aspectos analisados e que se relaciona com o conteúdo do texto é o número de ideias novas por unidades de texto, assim como o vocabulário através do número de palavras novas que vão surgindo ao longo do mesmo. Por sua vez a estrutura diz respeito ao modo como as ideias se organizam num texto. Os dois factores não são independentes, tipicamente os autores escolhem a estrutura mais adequada ao conteúdo que querem escrever (Giasson, 1993).

A análise da estrutura do texto mostra-nos como as ideias se interrelacionam de maneira a transmitirem uma dada mensagem. Esta tem constituído um tema de investigação, procurando-se analisar como o sujeito processa frases simples mas também unidades mais vastas de informação sob a forma de textos coerentes (Lencastre, 1994). Os textos podem ser diferenciados com base na sua estrutura, apontando Lencastre (1994) dois níveis de estrutura textual. Um nível global, também designado de estrutura de nível superior, superestrutura, estrutura esquemática ou coerência global do texto. Um nível local referencial, igualmente referido como microproposicional o qual descreve os pormenores da estrutura do conteúdo do texto, ligando frases e proposições de diferentes formas e partilhando os conceitos.

Existem vários sistemas classificativos dos géneros textuais, podendo-se falar de quatro tipo de textos: os descritivos, os expositivos, os narrativos e os persuasivos (Lencaster, 2003; Nicholas & Nicholl, 1978; Decker, 1974). O conhecimento do tipo de texto ajuda o leitor a orientar a sua leitura facilitando a tarefa de compreensão. Os textos narrativos que integram uma história apresentam-se organizados, em termos gerais, à volta de um padrão, onde se incluem várias personagens, o cenário, os problemas, a acção, a resolução dos problemas. São trechos reais ou fictícios. Os textos expositivos apresentam os dados organizados num padrão que estabelece as relações existentes entre as diversas ideias

apresentadas. O padrão e tipo de escrita dependem do objectivo do autor ao escrever o texto. O texto persuasivo é auto explicativo. Os debates e os sermões são exemplos deste tipo de texto. Um texto descritivo é a exposição por exemplo de um cenário espacial de uma personagem de uma história. Os textos expositivos apresentam uma organização textual muito diferente dos narrativos, podendo apresentar diferentes estruturas. Esta diversidade explica a dificuldade em encontrar uma classificação suficientemente aceitável sobre as várias estruturas do texto expositivo. Meyer (1985, 1975) sugere que estas podem ser de tipo descritivo, sequencial, de enumeração, de causalidade, de comparação ou contraste e de resolução de problemas.

Neste tipo de texto o leitor parte do princípio de que o mesmo informa sobre coisas reais, com sentido e não imaginárias. Durante a leitura ocorre um processo sistemático de confronto entre a informação escrita e os seus conhecimentos. O leitor tem de reconstruir o significante de um texto expositivo com uma grande atenção e dependência face às marcas formais do texto, nomeadamente a presença de frases que contêm a ideia principal, a explicitação dos objectivos do autor. A dificuldade da leitura de um texto expositivo está relacionada com a organização da informação, com os conhecimentos prévios do leitor do domínio de conteúdo do texto e também com a sua capacidade em reconhecer e utilizar as pistas textuais (Lencaster, 2003; Giasson, 1993; Irwin, 1986).

A variedade de estruturas de um texto expositivo e o domínio de conhecimentos específicos que requer explicam porque é que os alunos apresentam maiores dificuldades de compreensão dos textos expositivos do que narrativos. A estes factores acrescente-se ainda a maior familiaridade com os textos narrativos (Smith & Swiney, 1992; Alba & Hasher, 1983; Carver, 1980). As leituras que predominam na infância são de tipo narrativo. A exploração dos mesmos é efectuada com base num conjunto de questões típicas (aonde, quem, o quê, quando, porquê) que contribuem para a construção de um modelo acerca da estrutura do texto narrativo. Os estudos têm mostrado que aos quatro anos as crianças são já capazes de inferir as motivações e sentimentos das personagens das histórias infantis (Lencaster, 2003; Giasson, 1993; Carver, 1990).

Na análise dos textos narrativos a teoria de *“story grammars”* postula a existência de macro estruturas convencionais derivadas do conhecimento prévio do texto e da forma como o mundo funciona. As crianças de tenra idade são capazes

de aplicar o seu conhecimento de relações lógicas entre objectos na compreensão e recordam a sua informação. Muita informação obtida revela diferenças significativas entre bons e maus leitores e diferenças entre as diferentes fases de desenvolvimento das crianças (Brown & Murphy, 1975). Estas macroestruturas convencionais facilitam a compreensão do texto, pois permitem construir um modelo de um mundo possível de situações que explica as relações dentro do texto. São unidades de conhecimento convencionais que proporcionam uma base sobre como organizar as expectativas e interações mútuas (Rumelhart & Ortony, 1977).

É difícil descrever as macroestruturas no texto expositivo porque as relações entre os seus segmentos são mais diversas do que nas narrações, o que se deve a uma maior variedade no conteúdo. As “*Story Grammars*” têm colocado em relevo os tipos de inferências que os sujeitos fazem em certas situações conteúdo/estrutura. No caso da narração, as expectativas estruturais do leitor dependem consideravelmente do tema do texto devido ao seu conhecimento e das situações sociais e das suas descrições (Clements, 1976; Grimes, 1975; Meyer, 1975). As variações na estrutura do texto estão relacionadas com o conteúdo e não afectam de igual modo todos os leitores. O fracasso do leitor ao abordar estas estruturas e suas interrupções podem ser sintoma de problemas mais complexos na leitura (Johnston, 1989).

Além da estrutura e conteúdo do texto é também apontado como relevante a familiaridade do leitor com o estilo do autor (Giasson, 1993; Green & Laff, 1980). Quer o leitor quer o autor realizam uma tarefa complexa pois o significado constrói-se mais do que se transfere e os dois jogam um papel activo nesta construção mantendo o princípio de que pequenos elementos evocam elementos maiores. O leitor toma parte activa na interpretação dos textos e presta atenção não só aos referentes, aos símbolos presentes mas também às imagens, sentimentos, atitudes e ideias que invocam (Rosnblatt, 1978).

Alguns autores (Solé, 1992; Camps, 1991; Cooper, 1990) que defendem o ensino da estrutura do texto aos alunos sugerem que a utilização da estrutura textual é importante para identificar a informação relevante e elaborar com ela o significado. Este processo contribui para melhorar a compreensão (Swaby, 1989). Este ensino é particularmente mais importante quando o conteúdo do texto é desconhecido para o leitor.

Esta perspectiva não é, no entanto, consensual. Para outros autores (Mathews, 1982; Drecher & Singer, 1980) a estrutura e a organização dos textos não são tão importantes como sugerido previamente. Segundo estes, embora facilite a evocação, a estrutura prejudica a criatividade do leitor, no sentido em que limita a procura de informação segundo critérios pessoais. Os resultados da investigação sobre esta questão apresentam-se contraditórios. Em alguns estudos foi confirmado que ensinar ao aluno a estrutura do texto contribui para uma melhor compreensão do texto (Samuels, 1983; Taylor & Beach, 1982; Bartelett, 1978) enquanto noutros estes resultados não foram observados (Mathews, 1982; Drecher & Singer, 1980).

Uma vez que é esperado que os alunos sejam capazes de compreender diferentes tipos de texto, é necessário trabalhar com os alunos como compreender os materiais narrativos, histórias de ficção, materiais expositivos ou informativos (Cooper, 1999). Como a compreensão é um processo interactivo entre o leitor e o texto, importa desenvolver certas habilidades de compreensão, através de exercícios onde se identifica a ideia principal de um texto, a sequência dos textos narrados, os detalhes, as relações de causa e efeito (Catalã, 2001; Giasson, 1993; Solé, 1992).

Samuels e Kamil (1984) sugerem que, no processo de ensino da compreensão, os seguintes aspectos sejam contemplados: a) as habilidades e processos relacionados com estratégias para entender o texto e, b) a identificação da informação relevante do texto através da identificação dos detalhes narrativos, da relação entre os feitos de uma narração, dos detalhes relevantes dentro dos materiais expositivos, da ideia central e dos detalhes que a sustentam, dos materiais do tipo expositivo, das relações entre as diferentes ideias contidas no material expositivo e, finalmente, dos processos e habilidades para relacionar o texto com as experiências prévias. Estamos a falar de inferências, de leitura crítica, que inclui os feitos, as opiniões, os prejuízos, as suposições e a propaganda, e ainda da regulação onde se incluem os resumos, as clarificações, a formulação de perguntas e as predições.

Por sua vez Colomer e Camps (1990) referem a necessidade de ensinar os alunos a aprender a identificar os constituintes sintácticos a partir de diferentes sinais, como sejam, os sinais de pontuação, a ordem das palavras, as preposições, as conjunções e o significado das palavras.

Reflexão final

Associado à actividade da leitura é reconhecido como necessário que o aluno sinta que é capaz de ler, de compreender o texto e que o faça de uma forma autónoma. Na leitura há três dimensões importantes: a velocidade, a exactidão e a compreensão. É importante que a criança os adquira ao longo do ensino primário sendo estas ferramentas fundamentais para a aquisição do conhecimento. A incorrecta aquisição da leitura e as deficiências de compreensão leitora são causas importantes de fracasso nos cursos superiores (Solé, 1992). Muitos alunos apresentam problemas num ou nos três níveis de processamento léxico, sintáctico e semântico. Para que uma compreensão eficaz se efectue, os leitores têm que reconhecer as palavras escritas e aceder ao dicionário interno (léxico mental), atribuindo um significado a cada uma delas. Caso isso não aconteça, as crianças têm dificuldade em passar para o segundo passo, no qual intervém um analisador sintáctico, que extrai as relações gramaticais entre as palavras e as orações que contêm o texto. Por último, no nível semântico, o leitor pode ter dificuldade em inferir as relações semânticas entre os componentes de cada oração e de umas orações em relação a outras, assim como a validade da informação e a sua consistência. (Citoler, 1996). Estes requisitos explicam a importância de factores como são a descodificação e a velocidade da leitura, o vocabulário, o domínio de conhecimentos prévios e a memória.

Na descrição dos factores associados às características do sujeito fomos referindo as conclusões dos autores, segundo os quais cada factor tomado isoladamente é importante, explica as dificuldades que podem ocorrer, porém a capacidade de compreender eficaz e eficientemente um texto depende da sua adequada integração. Esta depende e requer uma atitude adequada do sujeito perante a leitura. Os autores (cf. revisão efectuada por Lencaster, 2003) são unânimes em considerar que a compreensão requer uma atitude activa por parte do sujeito.

Esta atitude relaciona-se directamente com as estratégias cognitivas e metacognitivas postas em acção durante o acto de ler. A definição de objectivo de leitura e a selecção dos processos cognitivos adequados à sua prossecução são o controlo dos factores críticos na compreensão.

Deve ser notado que a questão de compreensão eficaz e eficiente de um texto não depende exclusivamente das características dos sujeitos. O conteúdo e a estrutura do mesmo bem como o contexto em que ocorre a leitura são igualmente relevantes, mostrando a investigação de forma clara como estes factores podem influenciar a compreensão. Sem os pretendermos desvalorizar, parece-nos, no entanto, que são os factores associados aos sujeitos os mais decisivos. Ao analisarmos as sugestões dos autores sobre como as dificuldades que podem estar associadas à estrutura e conteúdo dos textos, estas dirigem-se para o leitor e para as estratégias e conhecimentos que nos alunos devem ser desenvolvidas e não, obviamente, para uma mudança no próprio texto.

Esta constatação remete-nos para uma questão que se perfilha fundamental no sistema de ensino: o treino explícito da compreensão leitora. Neste treino, dois aspectos são de considerar. O primeiro apresenta-se associado com o desenvolvimento dos factores que, tomados isoladamente, sabemos que influenciam a compreensão leitora. A este nível não podemos deixar de salientar a relevância da velocidade e da acuidade de leitura e a evolução que nos mesmos se devem registar. Segundo Lopes (2001), “o melhor preditor do desempenho da leitura no 4.º ano de escolaridade é o nível de leitura no 1.º ano. Um aluno de 10 anos pode ter uma velocidade de leitura de 110 palavras por minuto em leitura silenciosa. Um leitor atrasado poderá ler não mais de 60 a 80 palavras por minuto. Isto significa que por cada minuto que passa o déficit de leitura é de 30 a 50 palavras quando comparado com um leitor médio. No entanto, quando o comparamos com algumas crianças que atingem as 200 ou 300 palavras por minuto podemos verificar o fosso profundo que desde muito cedo se verifica entre crianças do mesmo nível etário” (pp. 87- 8). Também se sabe que o leitor atrasado manifesta níveis de compreensão mais limitados e gasta tanta ou mais energia do que um leitor fluente; apresenta níveis de motivação para a leitura baixos; não é capaz de procurar livros por curiosidade ou interesse; mais tarde, já na vida adulta não procurará os livros com muito texto.

A questão da acuidade de leitura e a sua relação com os níveis de proficiência leitora são ilustradas de forma clara por Smith (1999). Segundo este, quando os bons leitores cometem um erro, o sentido do texto geralmente alerta para esse erro porque estes lêem pelo significado, enquanto que um leitor fraco presta mais atenção aos aspectos visuais da tarefa e pode ler *cara* em vez de *casa*. Esse leitor

não se consegue corrigir, só se fizer uma grande diferença no sentido, isto porque não dá atenção ao significado.

A velocidade de leitura está associada à compreensão porque os leitores que não se distraem prestam mais atenção às informações do texto e utilizam estratégias de predição e selecção enquanto lêem. Anderson e Armbruster (1984) referem que existe uma correlação positiva entre o tempo gasto com segmentos de texto que estão de acordo com as metas de aprendizagem, que antecipadamente foram indicadas como relevantes para o estudo e o desempenho consequente.

Os leitores mais competentes nesta perspectiva possuem mais probabilidades de sucesso nas actividades de estudo do que os leitores pouco hábeis, porque abarcam um número considerável de competências: o automatismo, a riqueza de vocabulário, a capacidade de fazer previsões e inferências, conseguindo ler rapidamente e envolvendo-se na tarefa de tal modo que conseguem reter as ideias principais. Pelo contrário, os leitores lentos fixam-se na decifração de cada palavra e aplicam muito tempo em pormenores, que levam à dispersão da atenção e retêm apenas fragmentos isolados do texto (Estanqueiro, 1990; Goodman, 1987).

O domínio de conhecimentos dos sujeitos é outra característica fundamental. Embora os autores tendam a separar vocabulário e conhecimentos por um lado e estratégias cognitivas e metacognitivas por outro, uma componente mais alargada em que ambos podem ser integrados no conjunto de “conhecimentos disponíveis”. Como já referimos, estes conhecimentos são fundamentais no processo de compreensão.

O que existe na nossa mente é a nossa única base quer para encontrar o sentido do mundo quer para aprender mais sobre ele. Tudo o que compreendemos acerca do mundo é uma síntese da nossa experiência e as nossas lembranças específicas, que não puderam ser relacionadas com a nossa síntese, com as nossas regras gerais, farão pouco sentido para nós (Smith, 1999).

Quando o texto possui uma organização muito complexa ou densa, não o conseguimos compreender porque podemos não dispor dos conhecimentos prévios relevantes para o tema de que se trata. Ou seja, o nível de conteúdos não se ajusta às nossas possibilidades.

A maior parte das leituras que se realizam na escola para aprender a ler não possuem qualquer interesse porque não explicam nada de novo. A leitura de alguns textos realiza-se sem que os alunos tenham qualquer conhecimento sobre

determinado tema não podendo relacionar a informação do texto com nenhum esquema conceptual prévio (Smith, 1999).

O conhecimento prévio e sua activação são condições para uma apropriada compreensão, não sendo, no entanto, suficientes para a assegurar. É necessário facilitar às crianças textos adequados ao seu nível de conhecimentos, assim como preparar os conceitos e as experiências dos alunos antes de ler um texto: decompor os conceitos mais relevantes, utilizar organizadores prévios, provocar um diálogo sobre o tema e fazer predições sobre o seu conteúdo.

Neste sentido, é importante que o programa curricular seja rico em diversos conceitos de história, geografia, ciências, artes, literatura, etc. porque ajuda a criança a desenvolver a sua capacidade de compreender o texto, pois não se limita a fazer exercícios artificiais vazios de conceitos. Sabemos hoje que quanto mais conhecimentos os alunos adquirem, mais elevado é o seu sucesso na leitura. As crianças que realizam várias experiências (museus, jardins zoológicos...) sentem-se mais preparadas para compreender os textos, contudo as experiências só por si não bastam, é importante que estas falem sobre as suas próprias experiências, de modo que possam elevar quer a sua bagagem de conceitos quer o seu vocabulário (Citolier, 1996; Giasson, 1993).

Um segundo aspecto associado ao treino da compreensão leitora prende-se com os hábitos e motivação para a leitura. No sentido de conseguir bons leitores, capazes de assimilar a informação que lhes proporciona a leitura e poder fazer uso criativo da mesma, é essencial a atitude emocional que se crê perante a mesma. Daí a importância da criança sentir que a leitura faz parte da sua vida e que é um meio extraordinário de comunicação e de informação.

A atitude do adulto perante os livros pode ser muito estimulante para a criança. A qualidade que dá à leitura, o gosto com que fala de um autor, a assiduidade com que faz uma leitura bem feita, com tom afectuoso e íntimo, fará com que as crianças respeitem os livros como fontes de prazer e de informação. O clima que envolve a leitura será uma grande motivação para querer aprender a ler. Apesar de se pensar que não se deve impor, é necessário dedicar tempo e proporcionar condições que favoreçam o acto da leitura.

Cada indivíduo marca o seu próprio ritmo de leitura, a intensidade com que se introduz na proposta do autor. Da boa selecção de livros depende o êxito na consecução do gosto pela leitura. Devemos evitar oferecer livros mais avançados e

aborrecidos para a idade das crianças. Se têm gosto pela leitura eles mesmos procuram os mais avançados (Santos, 2000; Giasson, 1993; Citoler, 1996, Sousa, 1990).

Para Cooper (1990), há uma relação significativa entre a linguagem oral de um aluno e a sua capacidade de leitura. A habilidade oral de um aluno está intimamente relacionada com o desenvolvimento de seus esquemas e experiências prévias. Através do conhecimento da língua oral o leitor levanta hipóteses, por um lado sobre a relação entre oral e escrito e, por outro, sobre o sentido do texto, manifestando as suas ideias. Quando lemos e escutamos capacitamo-nos para a construção das nossas ideias. O comentário ou a discussão de um texto é muito importante porque ajuda os alunos a formular conceitos e determina se estes estavam a pensar enquanto liam compreendendo a informação que ia sendo lida (Smith & Dachl, 1984).

Swby (1989) menciona que se há diferenças entre a linguagem oral e escrita, há também pontos comuns, ambos são afectados pela sintaxe, pela semântica e pela fonologia. Sendo assim, quanto mais elevadas forem as competências que a criança manifesta, no que respeita à oralidade, mais facilmente compreenderá o sentido dos textos e mais apta estará para estabelecer uma relação entre linguagem oral e escrita.

Escutar histórias faz com que um conjunto muito variado de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada seja clarificado: o sentido da leitura, as fronteiras entre as palavras, a relação entre o comprimento das palavras faladas e as palavras escritas, a frequência de ocorrência das letras e dos sons, as correspondências letras/sons, as marcas de pontuação, leva a criança a desenvolver estruturas de frases e de textos. A criança habitua-se a parafrasear, a dizer de outra forma, a compreender e utilizar figuras de estilo. Estas capacidades ser-lhes-ão muito úteis nos primeiros anos de aprendizagem da leitura (Morais, 1997) e aumentam em longa medida as aprendizagens posteriores.

Lerner (1989) afirma que “se a leitura é o instrumento básico para todas as matérias escolares, o fracasso na escola deve-se, essencialmente, à falta de aptidão para a leitura”. Os leitores menos competentes possuem maiores probabilidades de serem alunos com baixo rendimento escolar. Daí a insistência na importância da aprendizagem da leitura como factor determinante de todo o percurso escolar do sujeito.

CAPÍTULO IV

ESTUDO EMPÍRICO

**RENDIMENTO ESCOLAR: DIFERENÇAS DE RESULTADOS EM
FUNÇÃO DE VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS, DE VELOCIDADE E DE
COMPREENSÃO LEITORA**

METODOLOGIA

“Na escola, a leitura é uma ferramenta que ajuda num grande leque de actividades: mediante uma boa compreensão leitora as crianças podem localizar a informação que desejam, podem usar o dicionário, podem usar um índice, utilizar os ficheiros de trabalho, resolver problemas, utilizar a biblioteca, interpretar gráficos, planos ou mapas (...). Compreendendo com profundidade, podem seleccionar e avaliar a informação com que trabalham, ajuizando a sua validade, podem seguir indicações ou instruções para qualquer trabalho, podem distinguir o principal do secundário, captar uma sequência de ideias, tirar conclusões, ver relações, fazer inferências, podem classificar, resumir, tomar notas, desfrutar com a leitura visualizando as imagens que oferecem os livros, captar a intenção do autor, acercar-se de um texto literário...

Esta actividade afecta, pois, praticamente todas as matérias escolares: linguagem, matemática, ciências naturais, sociais (...) e portanto é necessário que os professores conheçam bem todos os aspectos que incidem na mesma” (Catalã, 2001, pp.11- 2).

O reconhecimento da importância que a compreensão leitora tem, no sucesso escolar dos alunos tem tido repercussão a nível da política educativa. Em Portugal iniciou-se no ano de 2000 a avaliação dos alunos do 4.º ano de escolaridade. O trabalho de avaliação efectuado foi coordenado pelo Departamento de Educação Básica, tendo envolvido o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), a Editorial e as Direcções Regionais. De uma forma genérica este projecto procurou recolher de forma sistemática um conjunto de dados que permitem descrever os níveis de mestria alcançados pelos alunos em relação à compreensão leitora tendo em vista a organização de respostas educativas ajustadas às características dos alunos.

A investigação neste domínio aponta para a existência de uma relação significativa entre a compreensão leitora e sucesso escolar (Lencaster, 2003; Campos, 2003; Lopes, 2001; Wong, 1996; Kavale & Forness, 1995) os quais não só evidenciam a existência de uma relação consistente entre as duas variáveis, como sugerem que a influência dos processos de compreensão da leitura se faz sentir nas

aprendizagens em diferentes domínios académicos, indo para além do sucesso na aprendizagem da disciplina de Português.

Neste projecto de investigação interligam-se estas questões. Reconhecendo a existência de uma relação estreita entre a compreensão leitora e o sucesso, o objectivo do trabalho é analisar de que forma os processos de compreensão leitora influenciam o desempenho académico em diferentes áreas. Pretende-se analisar duas questões principais. A primeira procura verificar em que medida as diferenças do rendimento académico variam em função dos diferentes processos de compreensão leitora. A segunda orienta-se para a influência que estes têm naqueles resultados.

No âmbito do conjunto de factores que influenciam a compreensão leitora, a velocidade de leitura aparece sinalizada como um dos factores que influencia a capacidade de compreensão. A relação entre as duas variáveis aparece bem documentada na literatura (Lopes, 2001; Smith, 1999; Citolier, 1996) sendo apontado que embora não constitua uma condição suficiente a descodificação é uma condição necessária para a compreensão. Uma síntese precisa desta relação é sistematizada por Spear-Swerling e Sternberg (1996). De acordo com estes autores o leitor passa por várias fases no processo de aprendizagem da leitura: (1) reconhecimento de palavras por via visual, (2) reconhecimento de palavras por via fonética, (3) reconhecimento controlado de palavras, (4) reconhecimento automático de palavras, (5) leitura estratégica e (6) leitura adulta proficiente.

No final do 4.º ano de escolaridade seria desejável que os alunos se situassem na fase que Swerling e Sternberg (1996) designam por leitura estratégica. Contudo é de prever que existam diferenças entre os alunos a este nível. Por esta razão optou-se por tomar igualmente a velocidade leitora como variável independente. Destas questões ocorrem as seguintes hipóteses:

H 1: Há diferenças significativas entre os alunos do sexo feminino e masculino no rendimento escolar nas áreas curriculares de língua portuguesa, matemática, estudo do meio e na compreensão leitora.

H 2: Há diferenças significativas entre os alunos de diferentes idades, mas a frequentar o mesmo ano de escolaridade, no rendimento escolar nas áreas curriculares de língua portuguesa, matemática, estudo do meio e na compreensão leitora.

H 3: Há diferenças significativas no rendimento escolar dos alunos e na compreensão da leitura em função das habilitações dos encarregados de educação.

H 4: Os alunos com níveis mais elevados de velocidade leitora apresentam níveis de rendimento mais elevados nas áreas curriculares de língua portuguesa, matemática e estudo do meio.

H 5: Os alunos com melhor desempenho nos processos de compreensão leitora têm um rendimento escolar mais elevado nas áreas curriculares de língua portuguesa, matemática e estudo do meio.

H 6: A velocidade leitora é preditora do rendimento escolar nas áreas curriculares de língua portuguesa, matemática e estudo do meio.

H7: Os processos de compreensão leitora (verbatim, paráfrase, inferência, características e sentimentos e sequência cronológica da acção) são preditores do rendimento escolar nas áreas curriculares de língua portuguesa, matemática e estudo do meio.

Este capítulo foi organizado em duas partes. Na primeira descreve-se a amostra utilizada, bem como os critérios contemplados na selecção das escolas nas quais decorreu o estudo. De seguida apresentam-se as actividades e instrumentos utilizados na recolha de dados e por último os procedimentos associados à sua recolha. Na segunda parte apresentam-se os resultados. Começando por descrever os desempenhos dos sujeitos nas provas utilizadas e de seguida as análises estatísticas efectuadas tendo em vista as questões e hipóteses formuladas previamente.

Amostra

A amostra deste estudo é constituída por alunos do 4.º ano de escolaridade. Tendo em vista a selecção dos mesmos, optou-se por avaliar todas as crianças do 4.º ano, cujas escolas do 1.º ciclo pertencem ao mesmo agrupamento. A escolha recaiu sobre um agrupamento do distrito de Braga. Este agrupamento inclui sete escolas do 1.º ciclo do ensino básico e uma E.B. 2. 3. Duas das escolas do 1.º ciclo situam-se numa vila e as restantes situam-se em zonas rurais. A população exerce a sua profissão nos sectores primário e secundário. A maioria dos pais tem apenas o 4.º ano de escolaridade e o nível socioeconómico e cultural é baixo. No quadro I é apresentada a distribuição dos alunos pelas escolas do agrupamento

Quadro I – Distribuição dos alunos pelas escolas do agrupamento

Escolas	Número de alunos por turma	Alunos do 4.º ano integrados em turmas de outros anos
Escola N.º 1	71	0
Escola N.º 2	20	4
Escola N.º 3	20	6
Escola N.º 4	23	4
Escola N.º 5	27	6
Escola N.º 6	15	3
Escola N.º 7	8	0
Total	184	23

O número de alunos por turma é variável por escola. Regista-se uma amplitude de 8 a 26 alunos por classe. Esta diversidade está associada à localização das escolas. As escolas com menor número de crianças estão situadas na zona rural, as com maior número de alunos no centro da vila.

Como se pode ver no quadro um, a maioria dos alunos está organizada em classes só com alunos do 4.º ano. Do total apenas vinte e três alunos estão integrados em turmas com alunos de outros anos, podendo estes ser do primeiro, segundo ou terceiro ano de escolaridade. A escola número um tem três turmas do 4.º ano, as restantes tem apenas uma turma.

Dos 207 alunos inscritos no 4.º ano de escolaridade participam no estudo 191. Os restantes faltaram à escola nos dias em que foram realizadas as provas de

aplicação. Foram excluídos quatro alunos de currículo alternativo (deficiência mental).

A distribuição por sexos na amostra é similar, 98 alunos são do sexo masculino (51,3%) e 93 do sexo feminino (48,7%). A média de idades dos alunos é de 9,5 anos ($DP=0.80$), variando entre os 9 e os 13 anos. De forma a verificar se existiam diferenças na idade em função do sexo foi calculado o t-test. Os resultados mostraram que as diferenças não se apresentam estatisticamente significativas. No quadro II apresenta-se o número de crianças em função da idade e retenções.

Quadro II – Caracterização da amostra em função da idade e das retenções

Idade	Número	Percentagem	Retenções	Número	Percentagens
9	141	73.8	0	141	73.8
10	26	13.6	1	25	13.1
11	19	9.9	2	24	12.6
12	4	2.1			
13	1	.5	3	1	.5

A maioria ($N = 141$) das crianças tem 9 anos, idade que corresponde a um trajecto de início de escolaridade aos 6 anos sem retenções. Uma percentagem elevada de alunos (26,2%) tem pelo menos uma retenção no seu percurso escolar.

No quadro III descrevem-se as habilitações literárias dos encarregados de educação:

Quadro III – Caracterização da amostra em função das habilitações do encarregado de educação (E.E.)

Habilitações do E. E.	Número	Percentagem
1.º Ciclo	98	51,3
2.º Ciclo	52	27,2
3.º Ciclo	22	11,5
Secundário	10	5,2
Superior	9	4,7

A distribuição observada, com uma predominância de habilitações literárias correspondente ao ensino básico, é compatível com o padrão da população de onde foi retirada a amostra. Apenas 19 crianças têm encarregados de educação com habilitações literárias correspondentes ao ensino secundário e superior.

Instrumentos

Neste estudo foi utilizada a Prova Aferida de Língua Portuguesa (DEB, 2001) destinada aos alunos do 4.º ano de escolaridade. Este instrumento, da autoria do gabinete de avaliação educacional, das direcções regionais de educação e do departamento de educação básica, foi escolhido por ter sido construído para a população portuguesa.

Estas provas de aferição foram elaboradas com “o objectivo de fornecer à comunidade e, em especial, às escolas e aos professores informações sobre aspectos mais e menos conseguidos das aprendizagens dos alunos, com o propósito de contribuir para uma melhoria dessas aprendizagens” (DEB, 2001, p. 7). De acordo com o DEB (2001) permitem ainda a “recolha e organização sistemática de um conjunto de dados sobre o desempenho dos alunos portugueses em alguns domínios, à escala nacional e regional, tornando possível estudar a evolução ao longo de um período de vários anos e facilitando a interpretação dos resultados obtidos em testes comparativos internacionais” (p. 7). “Neste sentido, as provas nacionais de aferição constituem um instrumento de trabalho e de reflexão, ao serviço do desenvolvimento do currículo e da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem” (p. 8).

A prova encontra-se estruturada em duas partes. A primeira parte pretende avaliar competências de compreensão da leitura (13 itens) e competências no âmbito do funcionamento da língua (11 itens). A segunda parte avalia as competências de escrita. Para este trabalho só foram aplicados os itens que avaliam as competências de compreensão da leitura.

As respostas aos itens da primeira parte são classificadas em função de um nível diferenciado de desempenho. Nos diferentes itens (13) as respostas são avaliadas de acordo com os seguintes parâmetros:

0- Corresponde às situações em que o aluno apresenta uma resposta incorrecta, ambígua e/ou ilegível ou, ainda, nos itens de escolha múltipla, em que o aluno, para além da resposta correcta, assinala outras opções;

1 e 2 - correspondem às respostas que se aproximam da resposta correcta;

3 - Corresponde à resposta completamente correcta.

A codificação atribuída varia de item para item expressando-se em níveis de 0 a 3. A título exemplificativo o item 1 é classificado com 0 e 1, enquanto o item 2 pode ser pontuado com 0, 1, 2 ou 3. As respostas requeridas aos alunos são variadas: (1) tipo dicotómico, o aluno deve indicar se uma afirmação é verdadeira ou falsa, (2) escolha múltipla, são apresentadas várias alternativas devendo o aluno escolher a correcta; (3) transcrição de informação do texto e, (4) ordenar acontecimento. A realização da prova tem a duração de 30 minutos, podendo ser dados 10 minutos de tolerância.

Os autores desta prova adoptam como definição de compreensão leitora a capacidade de extracção do significado do material escrito. Considerando cinco competências: Verbatim, paráfrase, inferência, identificação de características e sentimentos das personagens e identificação da sequência cronológica da acção. No quadro cinco apresenta-se a definição operacional de cada processo e os itens que avaliam cada um dos processos é, nesta prova, avaliado através da resposta a três itens.

As excepções são representadas na avaliação do processo “paráfrase” (4 itens) e na “identificação cronológica da acção” na qual se recorre a um único item, que em simultâneo avalia igualmente as características e sentimentos das personagens.

Quadro IV – Competências avaliadas no processo de compreensão da leitura e itens respectivos

Designação	Competências	Itens
Verbatim	Compreender a informação necessária à resposta que se encontra no texto, exactamente com as mesmas palavras.	2 7 11
Paráfrase	Identificar a informação explícita no texto e responder por palavras diferentes.	1 3 6 12
Inferência	Compreender mensagens sem que a informação esteja explícita no texto.	4 5 13
Características e sentimentos	Identificar as características e os sentimentos das personagens.	8 9 10
Sequência cronológica da acção	Identificar a sequência cronológica da acção.	10

A análise dos resultados nacionais dos alunos na prova mostra uma dispersão de resultados quando se consideram os vários processos e nestes os vários itens. No processo Verbatim, verificou-se que “nos itens 2, 7 (...) uma percentagem significativa de alunos (93% e 85% respectivamente) responde correctamente a estas questões. Nestes a resposta requerida apenas exige a identificação de palavras ou expressões existentes no texto. Por sua vez, no item 11, verifica-se que a percentagem de respostas completamente correctas desce para 66%, atingindo 16% de respostas não pertinentes, ambíguas ou ilegíveis e 17% de respostas incompletas. A justificação para estes resultados pode basear-se no facto de os alunos terem de estabelecer uma relação entre a fala de uma personagem e a acção de outra” (DEB, 2001, p. 11).

Na Paráfrase, “no item 6, do universo dos alunos, 24% assinalaram correctamente apenas duas ou três (de quatro) afirmações, o que pode estar relacionado com o facto de duas dessas afirmações serem apresentadas na forma negativa e uma exigir algum raciocínio inferencial (“usava roupas caras”)” (DEB, 2001, p. 11).

Na Inferência, “no item 4, 22% dos alunos erraram a resposta considerada correcta, o que pode, talvez, atribuir-se ao facto de não terem consultado o texto para o efeito ou por terem atribuído um significado errado à expressão considerada correcta “lamentava a sua sorte”. A facilidade do item 5 é revelada pela percentagem de respostas correctas (90%). O item 13 atinge a maior percentagem de respostas incorrectas (37%). Esta discrepância pode ser devida aos mecanismos exigidos para a resolução da inferência. Nos itens 4 e 5 apenas é exigido reconhecimento perante as alternativas, enquanto no item 13 é necessário identificar e isolar uma frase que materialize a inferência” (DEB, 2001, p. 12).

Em Identificar as características e os sentimentos das personagens, “constata-se que os resultados dos itens 8 e 9 atingiram como resposta correctas 93% e 38%, respectivamente, como explicações plausíveis para esta discrepância nos resultados das respostas dadas a duas questões similares, apontam-se: razões de conteúdo – o possível desconhecimento do significado das palavras “encurvada” e “enrugada” quando conotadas com o aspecto físico de uma pessoa; razões de formato – a constituição do item 8 apela para o reconhecimento no próprio enunciado, enquanto que o item 9 implica a procura da informação no texto e posterior recuperação dessa informação” (DEB, 2001, p.12).

Em Identificar a sequência cronológica da acção, “no item 10, embora 61% dos alunos respondam de forma totalmente correcta, verifica-se que 26% ordenaram incorrectamente os acontecimentos. Tal facto pode estar relacionado com a dificuldade de organizar sequencialmente ou de reter a informação na memória sem o recurso a uma nova consulta do texto, para dar a resposta” (DEB, 2001, p.12).

Na avaliação da velocidade da leitura foi seleccionado um texto do 4.º ano de escolaridade e pedido aos alunos que o lessem em silêncio. Os alunos tinham que iniciar a leitura quando lhes fosse dada uma ordem. Após um minuto a prova é interrompida, devendo o aluno assinalar com um sublinhado a última palavra lida.

Recorreu-se à leitura silenciosa devido ao tamanho da amostra (191 crianças), mas também porque este tipo de leitura é defendido por alguns autores no

que respeita à avaliação. Antão (1998) refere que uma leitura rápida e eficaz exige capacidades de utilização de estruturas morfológicas, sintácticas e semânticas da língua, fazendo-se este tipo de leitura, usualmente, de uma forma silenciosa ou em voz baixa. Este autor menciona ainda que ler alto envolve uma leitura necessariamente mais lenta, visto que a pronúncia das palavras e das frases acontece num período de tempo muito superior àquele que é preciso à estruturação mental dos conceitos apreendidos a partir dos grupos de palavras visualizados. A leitura rápida deve ser silenciosa. Os sujeitos que são capazes de efectuar uma leitura rápida lendo frase por frase e não palavra por palavra fazem menos pausas por linha, lêem mais e melhor, associando rapidez e compreensão (Sousa, 2000; Antão, 1998; Morais, 1997).

Os dados disponibilizados pelo GAVE relativamente à prova não fornecem informações quanto às características métricas dos itens. Optou-se por efectuar uma análise relativa à validade interna dos itens, fidelidade e validade. Para o estudo da validade interna calculou-se o quociente de correlação bisserial. O quociente *alpha* de Cronbach e a análise factorial confirmatória foram calculados para analisar, respectivamente, a fidelidade e a validade de construto.

Como se pode observar no quadro V as correlações item-total são moderadas e altas, todas as correlações são estatisticamente significativas.

Quadro V– Poder Discriminativo dos Itens

	V2	V7	V11	P1	P3	P6	P12	i4	i5	i13	c8	c9	C10
V	.61	.72	.83	.32	.38	.34	.43	.27	.11	.40	.24	.40	.40
P	.27	.48	.45	.60	.44	.79	.68	.25	.14	.46	.28	.39	.44
I	.24	.41	.33	.29	.21	.28	.44	.70	.51	.68	.20	.47	.43
CS	.26	.46	.38	.29	.27	.37	.43	.26	.16	.55	.33	.75	.95
Tot.	.43	.64	.62	.46	.40	.56	.61	.41	.25	.64	.35	.67	.75

(V – Verbatim, P – Paráfrase, I – Inferência, CS – Características e sentimentos)

O valor do coeficiente de consistência interna obtido foi de .80, superando o valor mínimo aceite (Almeida & Freire, 2000).

Com a análise factorial exploratória testou-se o seguinte conjunto de hipóteses: a) Os resultados nos 13 itens podem ser explicados por 4 factores; b) Cada item é saturado por um único factor; c) Os factores apresentam-se relacionados entre si; d) Os erros de medida não estão correlacionados.

Para avaliar o ajustamento global do modelo seleccionou-se como indicadores o qui-quadrado, o *Root mean square error of approximation* (RMSEA), o *goodness of fit index* (GFI) e o *comparative fit index* (CFI). “O valor do qui-quadrado representa a medida da “distância” entre a matriz de variância-covariância dos dados e a matriz imposta pelo modelo (matriz que apresenta os constrangimentos próprios da proposta substantiva do autor). Quanto menor for o seu valor relativamente ao número de graus de liberdade, tanto melhor é o ajustamento. O RMSEA é uma medida das diferenças entre os elementos da matriz original (S) e a matriz ajustada (5,185). Valores em torno de 0.05 revelam um bom ajustamento e superiores a 0.08 indicam a presença de erros na especificação. O GFI (índice de bondade de ajustamento) é uma medida da quantidade de variância e covariância explicada pelo modelo e indica “*how much better the models fits compared to no model at all*” (Jöreskog & Sörbom, 1993a, p.122). É uma medida independente do tamanho da amostra, varia entre 0 e 1, aceitando-se como adequados valores superiores a .90. Finalmente, o CFI (índice de incremento de ajustamento) é um indicador da parcimónia do modelo relativamente a um modelo nulo (que no contexto deste estudo postularia a existência de 12 factores) e aceitam-se como adequados valores superiores a .90” (Ribeiro, 1998, p.275).

Seguindo a indicação da literatura da especialidade (Alzina, 1989; Byrne, 1989, Jöreskog & Sörbom, 1993, 1989; Benito, 1986) a avaliação do ajustamento local foi efectuada tomando os valores *t* e os resíduos estandardizados. O primeiro “refere-se ao resultado de um teste, relativamente a cada um dos parâmetros calculados, ser significativamente diferente de zero, sendo calculados com base na razão entre o valor estimado do parâmetro e o seu erro padrão” (Ribeiro, 1998, p. 276). Valores superiores a |1.96| são considerados aceitáveis. Por sua vez os “resíduos estandardizados ajudam a interpretar o ajustamento de um modelo e a

detectar onde podem ser encontrado desajustes, (...) valores superiores a |1.96| indicam problemas na especificação no modelo. A sua análise deve ser ponderada considerando os índices de modificabilidade (Ribeiro, 1998, p. 276).

No quadro VI apresentam-se os indicadores de bondade de ajustamento. O valor de *qui quadrado* é estatisticamente significado, tal facto poderá dever-se à dimensão da amostra, que influencia esta estatística. Os valores do CFI e GFI são superiores aos mínimos aceites. Por sua vez o valor do RMSEA é bastante inferior ao mínimo apontado na literatura.

Quadro VI – Indicadores de ajustamento global do modelo

Indicadores da bondade de ajustamento	Valores	
Qui Quadrado	64.40	p>0.05
RMSEA	0.02	
GFI	0.95	
CFI	0.98	

No quadro VII apresentam-se os indicadores de ajustamento local. Também neste caso os valores t são superiores a |1.96| indicando que a configuração estrutural proposta é adequada. Verificam-se alguns resíduos standardizados superiores a |1.96| contudo, atendendo quer ao ajustamento local quer global, pensamos não haver justificação para se proceder à libertação de parâmetros.

Quadro VII – Valores dos parâmetros estruturais em cada dimensão latente

Parâmetros estruturais	Solução Estandardizada	Valor t	Erro Padrão	p
ld 1.1	.36	4.43	.08	0.001
ld 2.1	.70	9.11	.08	0.001
ld 3.1	.62	8.10	.08	0.001
ld 4.2	.44	5.62	.08	0.001
ld 5.2	.34	4.23	.08	0.001
ld 6.2	.52	6.77	.08	0.001
ld 7.2	.62	8.05	.08	0.001
ld 8.3	.27	3.33	.08	0.001
ld 9.3	.17	2.37	0.7	0.001
ld 10.3	.52	4.77	.11	0.001
ld 11.4	.27	3.53	.08	0.001
ld 12.4	.64	8.54	.08	0.001
ld 13.4	.63	8.41	.08	0.001

Os dados e ajustamento indicam: a) que estamos perante um modelo fortemente ajustado; b) que a matriz de correlações pode ser explicado por um modelo de 4 factores; c) para a possibilidade de os itens se organizarem num conjunto de factores que reflectem os processos de compreensão contemplados.

Procedimentos

Previamente à aplicação da prova foi solicitada autorização ao órgão de gestão do agrupamento de escolas.

Antes da aplicação da prova foi explicado aos alunos qual era o objectivo da mesma. Especificamente foram informados que se tratava de um estudo, integrado num projecto de investigação, a decorrer no Departamento de Psicologia da Universidade do Minho, com o qual se pretendia descrever a forma como as crianças compreendem o que lêem. Foi assegurada a confidencialidade dos resultados, sendo explicado aos alunos que os resultados obtidos não tinham qualquer implicação para a sua avaliação na escola.

Nas escolas onde decorreu a avaliação reorganizou-se a disposição das mesas de trabalho, de forma a assegurar que cada aluno se sentasse separado do colega. Nas escolas em que os alunos do 4.º ano estavam integrados em turmas que incluem alunos de vários anos, optou-se por efectuar a sua avaliação noutra sala da escola. Aos colegas da sala foi explicado que se tratava de um estudo em que apenas participavam alunos do 4.º ano de escolaridade.

Foi-lhes explicado que tinham 30 minutos para fazer a prova com 10 minutos de tolerância. A aplicação da prova foi efectuada pela autora do projecto de investigação.

Para a avaliação do rendimento escolar dos alunos foram considerados os resultados obtidos nos testes sumativos de língua portuguesa, matemática e estudo do meio. Os níveis de desempenho obtidos variam entre 1 e 4, correspondendo tais valores, respectivamente, a “não satisfaz, satisfaz pouco, satisfaz e satisfaz bastante”.

A avaliação da velocidade da leitura foi efectuada uma semana após a avaliação da prova de compreensão. Foi explicado aos alunos que se tratava da continuação do estudo. Foi indicado que a cada um seria distribuído uma história. Assim que fosse dada ordem deveriam iniciar a leitura. Ao fim de algum tempo ser-lhes-ia pedido para interromperem a leitura e nessa altura deveriam sublinhar a última palavra lida.

Foram igualmente recolhidos, através dos professores, a idade, o número de retenções e as habilitações literárias do encarregado de educação.

Resultados

Na apresentação dos resultados, começamos por descrever os resultados obtidos pelos alunos nas áreas curriculares de língua portuguesa, matemática e estudo do meio no 4.º ano de escolaridade, expondo, em seguida, os resultados obtidos nos processos de compreensão leitora considerados. Após esta análise, de índole mais descritiva, são analisados os objectivos e hipóteses definidos previamente. No tratamento dos dados, utilizou-se o SPSS (versão 11.0, para Windows).

Apresentaremos assim as análises estatísticas diferenciais, conseguidas através dos testes de diferenças de médias (t de Student), e análise de variância, seguido de um test *Post Hoc*. A análise da influência da velocidade de leitura e dos processos de compreensão leitora no rendimento foi efectuada através da análise de regressão múltipla.

Rendimento académico dos alunos

No quadro VIII apresentam-se os resultados escolares nas áreas disciplinares de português, matemática e estudo do meio obtidos pelos alunos do sexo masculino e feminino. Optou-se por descrever os resultados escolares obtidos pelos sujeitos, em função do sexo.

Quadro VIII - Rendimento escolar em função do sexo

	Masc.		Fem.		t-test	df	p
	M	DP	M	DP			
Português	2,7	1,06	3,3	0,99	- 4,07	189	.001
Matemática	2,6	1,22	3,0	1,12	- 2,53	189	.05
Est. Meio	2,8	1,10	3,3	0,93	- 3,64	189	.001

Os alunos do sexo feminino, nas três áreas disciplinares, apresentam um rendimento superior em relação ao grupo do sexo masculino. Estas diferenças são estatisticamente significativas. A distribuição dos resultados de ambos os sexos aproxima-se de uma distribuição normal, com valores de assimetria e curtose inferiores, em valor absoluto, à unidade.

Procurámos, igualmente, analisar se existem diferenças significativas no rendimento escolar tendo em conta a idade dos sujeitos (cf. Quadro IX).

Quadro IX – Diferenças do rendimento escolar em função da idade

	G 1		G 2		G 3		F	df	p
	M	DP	M	DP	M	DP			
Língua Port.	3,3	0,83	1,8	0,80	1,9	0,97	56,61	2	.001
Matemática	3,2	1,01	1,5	0,86	2,0	1,04	41,68	2	.001
Est. Meio	3,3	0,84	2,0	0,99	2,3	1,18	32,15	2	.001

(G1= 9 anos; G2= 10 anos; G3>10)

Os resultados indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os resultados escolares dos diferentes grupos em função das idades. O grupo um apresenta os resultados mais elevados. Este grupo é constituído pelos alunos que nunca tiveram nenhuma retenção.

Considerando a área de português, o resultado do teste de Scheffe indica que o grupo um difere de forma significativa do grupo dois ($p < 0.01$) e do grupo três ($p < 0.001$), porém estes não se diferenciam de forma significativa entre si ($p > 0.05$). Estes resultados são similares nas áreas de matemática e estudo do meio.

As habilitações literárias dos encarregados de educação são baixas, predominando o 1.º ciclo ($N.º = 98$) e o 2.º e 3.º ciclo ($N.º = 74$). Uma vez que os dados da literatura apontam para a existência de uma relação entre esta variável e o sucesso escolar (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996; Benavente, 1990), avaliou-se em que medida as diferenças de resultados nas variáveis consideradas se alteram em função das habilitações dos encarregados de educação (cf. Quadro X).

Quadro X - Diferenças em função das habilitações da mãe (encarregado de educação)

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		F	df	p
	M	DP	M	DP	M	DP			
Líng. Portug.	2,6	1,09	3,2	0,96	3,9	0,31	16,82	2	.001
Matemática	2,4	1,19	3,1	1,09	3,7	0,73	14,39	2	.001
Estud. do meio	2,7	1,11	3,2	0,94	3,8	0,41	10,98	2	.001

(G1=1º ciclo; G2=2º/3º ciclo; G3=Secund/Superior)

Da análise das diferenças de médias nas três áreas curriculares em função das habilitações literárias dos encarregados de educação (ver quadro X) verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Na área de português os resultados no teste de Scheffe mostram que os três grupos diferem entre si de forma estatisticamente significativa ($p < 0.001$). Nas outras áreas (matemática e estudo do meio) o grupo um difere de forma estatística dos grupos dois ($p < 0.001$) e três ($p < 0.001$). Não se registam diferenças entre estes dois grupos.

Compreensão e velocidade leitora

Os resultados obtidos na prova de compreensão e na tarefa de velocidade de leitura são apresentados no quadro XI. Apresentam-se os resultados na prova e em função de cada um dos processos. O rendimento médio dos alunos quer na prova de compreensão quer nos vários processos avaliados é elevado verificando-se uma dispersão considerável nos resultados. A média de palavras lidas é 122.7. Este valor é superior ao valor médio descrito na literatura (Harris, 1962). Também nesta variável a dispersão de resultados é elevada. Como se pode observar no quadro XI a distribuição dos resultados é próxima de uma distribuição normal (à excepção

dos resultados associados às características e sentimentos), com os valores de assimetria e curtose inferiores em valor absoluto à unidade.

Quadro XI – Resultado na prova de compreensão leitora e na velocidade de leitura

	M	DP	Amp.	As.	Curt.
Verbatim	3.8	1.35	0-5	-1.1	.42
Paráfrase	3.6	1.28	0-5	-.65	-.30
Inferência	1.9	.86	0-3	-.37	-.58
Car. Sent.	3.0	2.06	0-6	-.15	-1.41
Total	12.4	4.44	2-19	.58	-.82
Vel. Leitora	122.7	42.74	38-236	.59	.19

A média dos resultados nas provas de compreensão leitora é de 11.3 (DP = 4.59) para os sujeitos do sexo masculino e de 13.5 (DP = 4.02) para os sujeitos do sexo feminino. Esta diferença apresenta-se estatisticamente significativa ($t = -3.39$; $df = 189$; $p < 0.001$). Quando se consideram os resultados obtidos nas sub-escalas, verifica-se um padrão comum ao anterior. Em todos o rendimento do sexo feminino é superior ao masculino, apresentando-se tais diferenças como estatisticamente significativas. A única diferença é observada nos resultados relativos ao processo “verbatim” em que as diferenças não se apresentam estatisticamente significativas.

Quadro XII – Diferenças da compreensão leitora em função do sexo

	Masc.		Fem.		t-test	df	p
	M	DP	M	DP			
comp. leitora	11,3	4,59	13,5	4,02	- 3,39	189	. 001
seq.cron.acção	1,3	1,40	1,8	1,40	- 2,57	189	. 05
verbatim	3,7	1,43	4,0	1,24	- 1,30	189	>. 05
paráfrase	3,4	1,36	3,9	1,12	- 3,21	189	. 01
inferências	1,7	0,84	2,1	0,83	- 3,08	189	. 01
caract. Sentim.	2,5	2,06	3,4	1,96	- 3,13	189	. 01

O cálculo da velocidade da leitura foi efectuado com base no número de palavras lidas durante um minuto. Nos sujeitos do sexo masculino a média de palavras lidas é de 111.9 (DP = 41.51), apresentando-se este valor médio mais elevado nos sujeitos do sexo feminino (M = 134.0; DP = 41.26). Em ambos os casos a dispersão dos resultados é elevada, com os valores a oscilar, respectivamente, entre 38 a 236 e 42 a 236. A análise de diferenças de médias mostra que estas diferenças são estatisticamente significativas ($t = -3.69$; $df = 0$; $p < 0.001$).

A apreciação das diferenças quer ao nível da velocidade quer da compreensão leitora em função da idade é apresentada de seguida. À semelhança do tratamento efectuado para os resultados escolares, os três grupos considerados correspondem aos alunos que têm 9, 10 e mais de 10 anos.

Quadro XIII - Diferenças na compreensão e velocidade leitora em função da idade

	G 1		G 2		G 3		F	df	p
	M	DP	M	DP	M	DP			
vel. leitora	132,9	41,79	84,6	25,20	103,8	33,47	19,98	2	.001
comp. leitor	13,7	3,77	8,1	4,25	9,1	3,79	32,95	2	.001
caract. sent.	3,5	1,96	1,4	1,57	1,7	1,68	19,73	2	.001
paráfrase	4,0	1,12	2,7	1,32	2,9	1,29	19,19	2	.001
inferências	2,1	0,78	1,3	0,89	1,5	0,77	14,83	2	.001
verbatim	4,2	1,08	2,7	1,73	3,1	1,39	19,99	2	.001
seq cron ac.	1,9	1,36	0,6	1,21	0,6	1,17	16,90	2	.001

Os resultados mostram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. As crianças mais velhas apresentam em todos os processos resultados inferiores. Para a apreciação das diferenças de resultados entre os três grupos efectuou-se o teste de Scheffe. Em todos os processos considerados (paráfrase, verbatim, inferências, sequência cronológica da acção, características e sentimentos), bem como no resultado obtido no teste, o resultado do teste de Scheffe evidencia a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo um e os grupos dois e três ($p < 0.001$). Entre estes as diferenças não são estatisticamente significativas.

No que diz respeito à variável “velocidade de leitura” os resultados da análise de variância indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos. O resultado do teste de Scheffe indica que essas diferenças são estatisticamente significativas entre os grupos um em relação aos grupos dois ($p < 0.001$) e três ($p < 0.001$). Não se registam outras diferenças estatisticamente significativas.

Como se pode observar, o quadro XIV regista igualmente diferenças nos resultados da prova de compreensão leitora em função das habilitações dos encarregados de educação (E.E.).

Quadro XIV – Diferenças em função das habilitações do E.E.

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		F	df	p
	M	DP	M	DP	M	DP			
seq. cron. ac.	1,2	1,41	1,9	1,35	1,8	1,44	5,17	2	.006
Verbatim	3,6	1,43	4,0	1,24	4,5	0,84	5,30	2	.006
Parafrase	3,4	1,26	3,8	1,29	4,3	1,04	4,73	2	.010
Inferências	1,7	0,86	2,1	0,77	2,5	0,61	11,12	2	.001
Caract. Sent.	2,4	1,96	3,4	1,99	4,2	1,98	9,24	2	.001
Comp. leitora	11,1	4,36	13,3	4,10	15,5	3,76	11,82	2	.001
Vel. Leitora	110,9	36,75	125,4	38,50	172,6	50,67	20,27	2	.001

(G1= EE com 1º ciclo; G2= EE com 2º/3º ciclo; G3= EE com formação secundária ou superior)

Quando se consideram os resultados obtidos na prova de velocidade as diferenças apresentam-se como estatisticamente significativas. Os alunos cujos encarregados de educação têm habilitações literárias correspondentes ao ensino secundário e/ou superior apresentam os resultados mais elevados seguidos do grupo cujos encarregados de educação têm o 2.º/3.º ciclo. Novamente o resultado do teste de Scheffe mostra que existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo três e os grupos um ($p < 0.001$) e dois ($p < 0.001$). Esta diferença não é estatisticamente significativa entre os últimos.

Diferenças estatisticamente significativas são também observadas ao nível dos resultados da prova de compreensão leitora. O resultado do teste de Scheffe indica que as diferenças entre os grupos são diferentes dos descritos para a velocidade leitora. O grupo três difere de forma estatisticamente significativa do grupo um ($p < 0.001$) mas não do grupo dois ($p > 0.05$). Por sua vez o grupo dois difere de forma estatisticamente significativa do grupo um.

Na variável parafrase o resultado do teste de Scheffe mostra que não existem diferenças entre os três grupos. Na variável verbatim são observadas diferenças entre os grupos um e dois ($p < 0.001$) e entre os grupos dois e três. Na inferência bem como no processo “características e sentimentos” o grupo 1 diferencia-se dos grupos dois e três ($p < 0.001$). Não se registam outras diferenças estatisticamente significativas.

Nível de rendimento em função da velocidade de leitura e da compreensão leitora

Um segundo objectivo deste estudo prende-se com a análise de relações entre a compreensão leitora e o sucesso escolar. De forma a analisar estas diferenças dividiu-se a amostra de sujeitos em dois grupos. O grupo um inclui os alunos cujos resultados são inferiores à média na prova de compreensão e o grupo dois os que obtêm resultados superiores à média.

Quadro XV – Diferenças nos resultados escolares em função do desempenho na prova de compreensão da leitura

	N.º		Média	D.P.	t	df	p
Port.	G 1	94	2.3	1.00	-10.0	189	0.001
	G 2	97	3.6	.70			
Mat.	G 1	94	2.1	1.18	-9.2	189	0.001
	G 2	97	3.5	.78			
Est. Meio	G 1	94	2.4	1.04	-10.4	189	0.001
	G 2	97	3.7	.60			

Os resultados médios dos alunos no segundo grupo são mais elevados, apresentando-se as diferenças observadas como estatisticamente significativas. Nas áreas disciplinares de português ($T = -10.0$, $df = 189$; $p < 0.001$), matemática ($T = -9.2$; $df = 189$; $p < 0.001$) e estudo do meio ($t = -10.4$; $df = 189$; $p < 0.001$).

Procurou-se igualmente analisar em que medida as diferenças nos resultados escolares variam em função dos processos de compreensão leitora. Para tal repetiu-se o procedimento anterior na constituição de grupos. O grupo 1 é sempre constituído pelos sujeitos com rendimento inferior e o grupo 2 com rendimento superior (cf. Quadro XVI).

Quadro XVI – Diferenças nos resultados escolares em função do desempenho nos 4 processos de compreensão leitora

			N.º	Média	D. P.	t	df	p
Verbatim	Port.	G 1	52	2.3	1.1	-5.33	189	0.001
		G 2	139	3.2	.96			
	Mat.	G 1	52	2.1	1.22	-4.61	189	0.001
		G 2	139	3.0	1.10			
	Est. Meio	G 1	52	2.4	1.14	-5.34	189	0.001
		G 2	139	3.3	.92			
Paráfrases	Port.	G 1	82	2.4	1.05	-6.77	189	0.001
		G 2	109	3.4	.89			
	Mat.	G 1	82	2.3	1.21	-5.45	189	0.001
		G 2	109	3.2	1.03			
	Est. Meio	G 1	82	2.5	1.04	-6.23	189	0.001
		G 2	109	3.4	.85			
Inferências	Port.	G 1	57	2.4	1.03	-4.95	189	0.001
		G 2	134	3.2	.99			
	Mat.	G 1	57	2.3	1.18	-4.02	189	0.001
		G 2	134	3.0	1.13			
	Est. Meio	G 1	57	2.5	1.00	-4.49	189	0.001
		G 2	134	3.2	1.00			
Caract. Sent.	Port.	G 1	85	2.6	1.01	-4.33	189	0.001
		G 2	106	3.2	1.03			
	Mat.	G 1	85	2.3	1.19	-5.50	189	0.001
		G 2	106	3.2	1.04			
	Est. Meio	G 1	85	2.6	1.06	-4.86	189	0.001
		G 2	106	3.3	.94			

Os resultados obtidos apontam no mesmo sentido dos obtidos quando se toma a nota global do teste de compreensão. Tomando isoladamente cada um dos processos verifica-se que o grupo dois obtém sempre resultados superiores ao grupo um. Estas diferenças são estatisticamente significativas para todas as áreas curriculares.

A influência dos processos de compreensão nos resultados escolares

Os resultados anteriores evidenciaram a existência de diferenças estatisticamente significativas no rendimento escolar dos alunos quando se

consideram os resultados na prova de compreensão leitora, os resultados nos vários processos e também quando se toma a velocidade de leitura. A última questão que nos propúnhamos analisar prende-se com a influência destas variáveis no rendimento escolar, tendo-se para tal recorrido à análise de regressão múltipla. De acordo com as sugestões da literatura (Pestana & Gageiro, 2000) começamos por calcular e analisar as correlações entre as variáveis independentes e dependentes consideradas.

Quadro XVII – Correlações entre os processos de compreensão Leitora, a velocidade de leitura e os resultados escolares.

	Português	Matemática	Estudo meio
Verbatim	.58*	.49*	.56*
Paráfrase	.55*	.44*	.53*
Inferência	.47*	.40*	.49*
Car. e Sent.	.59*	.59*	.59*
Velocidade	.57*	.54*	.57*

As variáveis verbatim, paráfrase, inferência, características e sentimentos e velocidade de leitura apresentam correlações moderadas com as classificações obtidas nas três áreas disciplinares consideradas. Todas as correlações são estatisticamente significativas. As correlações entre as variáveis independentes consideradas (cf. Quadro XVIII) são moderadas. O padrão de correlações indica que as variáveis consideradas não são redundantes. Estes resultados são compatíveis com a literatura da área que indica a existência de vários processos de compreensão leitora (Catalã, 2001; Sim-Sim & Ramalho, 1993; Benavente & Correia, 1980).

Quadro XVIII - Correlações entre as variáveis independentes

	Verbatim	Paráfrase	Inferência	Car. Sent.
Paráfrase	.55*			
Inferência	.44*	.47*		
Car. Sent.	.49*	.53*	.53*	
Vel. leitura	.47*	.50*	.48*	.48*

* p<0.001

Os dados descritos do modelo de regressão são apresentados nos quadros XVIII. O modelo apresenta-se estatisticamente significativo $F(5,185) = 40.96$; $P < 0.001$. Este resultado permite-nos concluir que uma parte do desempenho na área disciplinar de português é explicado pelas variáveis associadas à compreensão leitora e à velocidade de leitura ($R^2=53\%$). Os preditores que se apresentam estatisticamente significativos das notas a português são o verbatim ($B=.24$), “características e sentimentos” ($B=.26$) e a velocidade de leitura ($B=.24$).

Quadro XIX – Influência dos processos de CL nos resultados escolares na área disciplinar de português

	R^2	Beta	t	Modelo
Verbatim	.53	.24	3.62***	$F(5,185) = 40.96^{***}$
Paráfrase		.15	2.24	
Inferência		.04	.69	
Car. sent.		.26	3.82***	
Veloc. leitura		.24	3.73***	

(*- $p < 0.05$; **- $p < 0.01$; ***- $p < 0.001$)

Os dados do modelo de regressão para a área disciplinar de matemática são apresentados no quadro XX.

Quadro XX – Influência dos processos de CL nos resultados escolares na área disciplinar de matemática

	R ²	Beta	T	Modelo
Verbatim	.46	.18*		F (5,185) = 31.19 ***
Paráfrase		.02		
Inferência		-.01		
Car. sent.		.36***		
Veloc. leitura		.28***		

(*- p<0.05; **-p<0.01; ***- p<0.001)

O modelo apresenta-se estatisticamente significativo (F (5,185) = 31.19, p <0.001). Uma percentagem elevada dos resultados na disciplina de matemática (R²=46%) é explicada pelas variáveis contempladas. Os processos verbatim (B=.18), características e sentimentos (B=.36) e velocidade de leitura (B=.28) são os preditores que se apresentam como estatisticamente significativos.

No quando XXI apresentam-se os dados descritivos do modelo de regressão para a última das áreas curriculares estudadas.

Quadro XXI – Influência dos processos de compreensão leitora nos resultados escolares na área disciplinar de estudo do meio

	R ²	Beta	T	Modelo
Verbatim	.52	.22***		F (5,185) = 39.46***
Paráfrase		.12		
Inferência		.09		
Car. sent.		.25***		
Veloc. leitura		.24***		

(*- p<0.05; **-p<0.01; ***- p<0.001)

O modelo de regressão apresenta-se também estatisticamente significativo $F(5,185) = 39.46$; $p < 0.001$). Face aos valores observados podemos concluir que uma parte significativa da variância dos resultados na área curricular de estudo do meio ($R^2=.52$) é explicável pelos processos de compreensão leitora e velocidade de leitura. Três dos processos apresentam-se estatisticamente significativos da nota de estudo do meio: verbatim ($B=.22$), características e sentimentos ($B=.24$) e velocidade de leitura ($B=.26$).

Discussão e Conclusões

A discussão dos resultados é efectuada seguindo sistematicamente objectivos e hipóteses que foram delineadas para este estudo. Assim sendo, assentam em cinco pontos essenciais: o rendimento escolar em função do sexo, idade e habilitações do encarregado de educação; os resultados da compreensão leitora em função da velocidade da leitura, do sexo, da idade e das habilitações do encarregado de educação; os resultados da velocidade da leitura em função da idade e das habilitações do encarregado de educação; os resultados escolares em função do desempenho na prova de compreensão leitora e dos diferentes processos de compreensão da leitura; a influência dos processos de compreensão nos resultados escolares.

A análise dos resultados, quer no rendimento escolar quer na compreensão leitora e na velocidade da leitura em função do sexo, mostra que há diferenças estatisticamente significativas, pela positiva, do sexo feminino em relação ao sexo masculino. Com excepção do processo verbatim em que não há diferenças significativas. Estes dados vão no sentido dos obtidos noutros estudos, nomeadamente os decorrentes de estudos da OCDE nos anos de 1990/91 e no PISA 2000. O facto de não haver diferenças significativas na variável verbatim prende-se, talvez e segundo outros estudos, por ser pedido aos alunos que recorram a informação explícita no texto. O rendimento é muito alto, observando-se um efeito de tecto. Os dados vão no sentido de se poder rejeitar a hipótese nula. Os sujeitos do sexo feminino apresentam melhores resultados do que os do sexo masculino no rendimento escolar e na compreensão leitora.

Em relação ao rendimento escolar, compreensão leitora e velocidade da leitura em função da idade, os resultados apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas em todas as áreas curriculares: português, matemática e estudo do meio. O facto dos alunos ficarem retidos não desenvolve a sua perícia académica, pelo contrário, os alunos mais velhos têm piores resultados. Verificou-se que o grupo de sujeitos com 10 anos, portanto, com uma retenção, não difere do grupo com mais de 10 anos, isto é, com duas ou mais retenções. Conclui-se que os alunos que tiveram retenções um ou mais anos continuam a ter um

rendimento médio inferior ao dos alunos que nunca foram retidos, sugerindo que as diferenças iniciais em termos de aprendizagem se mantêm ao longo do tempo. Estes resultados são similares aos observados noutras investigações (PISA, 2000; DEB, 2000; Crohay, 1999; Sim-Sim & Ramalho, 1993; Smith, 1990).

Todos os estudos realizados demonstram de forma inequívoca que as retenções não melhoram os desempenhos dos alunos. Os dados obtidos vão no sentido de rejeitar a hipótese nula. Os alunos com idade de nove anos revelam melhor rendimento escolar quer nas áreas curriculares, português, matemática e estudo do meio, quer na compreensão leitora e na velocidade da leitura, do que os alunos com dez ou mais anos.

Relativamente aos resultados do rendimento escolar, na compreensão leitora e na velocidade da leitura em função das habilitações dos encarregados de educação, estes evidenciam que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Apenas na variável verbatim não se verificam diferenças significativas entre os grupos. O mesmo acontece na prova de velocidade da leitura. Os sujeitos cujos encarregados de educação têm o ensino secundário e o superior distinguem-se de um modo acentuado, pela positiva, dos sujeitos cujos encarregados de educação possuem apenas o 1.º ciclo e o 2.º / 3.º ciclo. No entanto, não existem diferenças significativas entre os que possuem o 2º e 3.º ciclo e os que têm apenas o 1.º ciclo.

Estes resultados são compatíveis com os encontrados noutras investigações que mostram que as habilitações da mãe influenciam significativamente o sucesso/insucesso dos filhos. Como podemos ver no estudo efectuado pelo gabinete de estudos e planificação realizado pelo Ministério da Educação em 1990/91 e no estudo realizado por Benavente e Correia em 1980. Nestes estudos concluiu-se que os filhos cujas mães não possuem o 1.º ciclo ou têm o 1.º e 2.º ciclo apresentam piores resultados nos seus rendimentos escolares.

Se procurarmos encontrar explicações na pesquisa bibliográfica efectuada, verificamos que o vocabulário e os conhecimentos prévios do leitor são dois factores importantes na compreensão de textos e consequentemente no rendimento escolar. Como refere Johnston (1989), o conhecimento social, linguístico e cultural em que a pessoa cresce e se desenvolve influencia os resultados dos testes de várias maneiras. Os estudos efectuados neste campo orientam-se fundamentalmente para as diferenças culturais e socioeconómicas. Citoler (1996) refere a este propósito que

o meio socioeconómico e cultural em que a criança está inserida é importante considerar, visto existir uma grande disparidade de aquisições segundo as suas vivências e os seus conhecimentos. Daí a importância da proveniência dos alunos, pois o vocabulário e os conhecimentos prévios são os alicerces onde assentam a compreensão. Os resultados vão no sentido de rejeitar a hipótese nula. Os resultados no rendimento escolar e na compreensão leitora são influenciados pelas habilitações literárias do encarregado de educação.

No que respeita à compreensão leitora e ao rendimento escolar em função da velocidade de leitura, também se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, ou seja, entre os sujeitos com notas inferiores à média e os sujeitos com notas superiores à média. Os sujeitos com bons resultados na compreensão leitora também são bons no rendimento escolar e na velocidade da leitura. Pelo contrário, os que têm maus resultados na compreensão leitora também têm notas negativas no rendimento escolar e na velocidade da leitura. Há uma relação forte entre compreensão leitora e rendimento escolar e também em relação à velocidade da leitura sendo esta última, como refere a bibliografia, preditora do rendimento escolar. Este é um factor descrito na literatura como refere Lopes (2001) “O melhor preditor do desempenho da leitura no 4.º ano de escolaridade é o nível de leitura do 1.º ano. Um aluno de 10 anos pode ter uma velocidade de leitura de 110 palavras por minuto em leitura silenciosa. Um leitor atrasado poderá ler não mais de 60 a 80 palavras por minuto. Isto significa que por cada minuto que passa o déficit de leitura é de 30 a 50 palavras, quando comparamos com algumas crianças que atingem 200 a 300 palavras por minuto podemos verificar o fosso profundo que desde muito cedo se verifica entre crianças do mesmo nível etário”.

Neste estudo a amplitude de palavras lidas por minuto varia entre 38 e 236 palavras. Isto significa que há um fosso muito grande entre os bons leitores e os leitores atrasados. Regista-se uma dispersão muito grande entre os resultados. Na reanálise dos dados por escola, verifica-se que os valores mais elevados registados quer na prova de compreensão quer de velocidade estão associados ao desempenho de uma classe específica do 4.º ano de escolaridade. Este grupo inclui os alunos cujos encarregados de educação têm as habilitações de nível secundário e superior. De registar igualmente que neste grupo existe uma preocupação muito grande com a leitura na sala de aula. A escola dispõe de uma biblioteca e existe uma prática desta turma, desde o primeiro ano de escolaridade, de requisição de

livros e leitura em casa. Na sala de aula existe uma ficha de registo, na qual são registados os livros lidos por cada aluno, o título, o autor e o resumo. Ao mesmo tempo a professora explora na sala de aula livros cujos autores fazem parte do programa do 2.º e 3.º ciclo. As investigações neste domínio específico têm mostrado que existe uma diversidade grande nos interesses e hábitos de leitura.

Num estudo realizado em 1992 por Parente a alunos do 4.º ano com idades compreendidas entre nove e doze anos de idade, questionados sobre se gostavam ou não de ler, 98% responderam que sim. Destes 87% o sim é justificado por ser “Interessante”, 2% “Útil” e 9% “Interessante e útil”. O único aluno que indicou que não gostava de ler, considera a leitura “Desinteressante e inútil”. Quanto à pergunta sobre o livro preferido, 47% dos alunos escolheu o de aventuras, 15% optou pelos livros escolares. A ficção científica é do gosto de 13% dos alunos, seguida pela banda desenhada e pelas histórias policiais, ambas com 9% de preferência. A poesia foi o tipo de livro que registou a menor percentagem de opções, 7%. A imprensa (jornais e revistas, ...) não foi escolhida por nenhum aluno.

Quanto às características do texto consideradas essenciais para que os alunos os compreendessem verificou-se que estas estavam associadas aos seguintes aspectos: o tema interessante - 58%, o título - 49%, a história - 47% , as imagens - 44% , o vocabulário conhecido - 44% e as frases curtas - 24%. Os resultados das investigações (Parente, 1996) mostram de forma consistente uma relação estreita entre os hábitos de leitura por um lado e variáveis como velocidade de leitura, compreensão e rendimento escolar por outro. Os resultados obtidos vão no sentido de rejeitar a hipótese nula. A velocidade leitora influencia a compreensão leitora e o rendimento escolar dos alunos.

Considerando o rendimento escolar em função do desempenho nos processos verbatim, paráfrase, inferências, características e sentimentos conclui-se que há diferenças significativas entre os grupos. O grupo dois obtém sempre um rendimento escolar superior ao grupo um. Estes resultados são compatíveis com os obtidos noutros estudos (Lencaster, 2003; Catalã, 2001; Lopes, 2001; Smith, 1999; Cítoles, 1996; Giasson, 1993; Irwin, 1986) mencionam a importância do domínio automático dos microprocessos da compreensão da leitura para que o leitor realize os macroprocessos e os processos de elaboração sem problemas. De facto, os alunos com melhor rendimento escolar (grupo dois) são os que melhor dominam os processos superiores da compreensão leitora, enquanto que os sujeitos do (grupo

um) ainda não automatizaram os processos básicos da compreensão leitora como a leitura fluente e a compreensão inferencial ficando-se pela compreensão literal (verbatim e paráfrase). Os dados obtidos vão no sentido de rejeitar a hipótese nula. O rendimento escolar dos alunos é influenciado pelos processos de compreensão leitora: verbatim, paráfrase, inferências e características e sentimentos.

Estas correlações foram efectuadas para verificar se era possível ou não fazer uma regressão. Com a finalidade de verificar a influência dos processos de compreensão leitora nos rendimentos escolares efectuou-se uma análise de regressão. Assim, no referente aos processos específicos podemos afirmar que o desempenho na área de língua portuguesa, matemática e estudo do meio é explicado pelas variáveis associadas à compreensão leitora (verbatim e características e sentimentos das personagens) e velocidade da leitura. Conclui-se, de facto, que a velocidade da leitura e as competências específicas da leitura verbatim e características e sentimentos das personagens influenciam significativamente as aprendizagens escolares no 1.º ciclo do ensino básico, sendo estas competências preditoras do sucesso ou insucesso dos alunos. Estas variáveis dizem respeito à localização da informação.

Estes dados mostram que os processos de compreensão leitora influenciam as aprendizagens em todas as áreas curriculares e não apenas na de português. Esta relação permite compreender os resultados que evidenciam a existência de uma relação positiva entre a compreensão leitora e o sucesso escolar.

CONCLUSÃO

Ler é uma actividade que se assemelha ao modo como interpretamos a nossa existência. “À medida que experimentamos o mundo, construímos e gravamos dele uma representação. Deste registo acumulado das nossas experiências passadas, urdimos expectativas relativamente ao futuro, e porque cada momento é presente, essas expectativas são cada vez mais elaboradas e fundamentadas e, portanto, capazes de nos ajudar a melhor interpretar esse presente” (Sousa, 1990, p. 117). É a partir desta realidade passado – presente – futuro que procuramos abordar e reflectir sobre (in) sucesso escolar, sistematizando o seu conceito e a sua explicação para, de seguida, nos centrarmos numa dimensão que contribui significativamente para o (in) sucesso escolar dos alunos. Procuramos sistematizar e reflectir sobre a compreensão leitora e o rendimento escolar dos alunos. Nesta abordagem teórica procurámos, por um lado, discutir o conceito e processos que lhe estão inerentes e, por outro, discutir quais são os factores intrínsecos e extrínsecos que influenciam directamente a compreensão leitora.

É sobejamente conhecido, e foi várias vezes referido ao longo deste trabalho, que é ao longo dos primeiros anos de escolaridade que surgem os bloqueios nas aprendizagens. Nos anos seguintes, a situação agrava-se de forma regular. A problemática do insucesso escolar afecta não apenas o campo da educação, mas igualmente o espaço social, económico e político, questiona as opções fundamentais da sociedade. De um modo geral, as questões do insucesso escolar remetem para as diversas mutações que os sistemas educativos, no seu conjunto, têm vindo a conhecer.

O processo de democratização do ensino, ao longo dos anos 60, acompanhado de um prolongamento da escolaridade obrigatória e de um aumento significativo das taxas de escolarização provocou um longo debate sobre igualdade de oportunidades: como adequar o sistema educativo de uma minoria privilegiada num sistema de sucesso escolar para todos? Surgem, assim, as pedagogias compensatórias. Encara-se hoje a escola como principal agente de transformação dos alunos, intervindo mais no processo ensino-aprendizagem. Este novo conceito assenta na escola eficaz ou eficácia da escola, na medida em que esta é capaz de concretizar o que se propõe realizar.

Um outro aspecto referido na revisão teórica diz respeito à experiência cultural que a criança traz do ambiente familiar traduzindo-se em comportamentos cognitivos, cujas variações intervêm no êxito académico. Ficou bem patente, na revisão que foi efectuada, que quando a proposta que a escola faz não tem nada a ver com essa experiência cultural, a alienação do aluno é mais profunda do que sugerem as explicações “falta de esforço” ou “falta de motivação”. Daí a avaliação privilegiar os progressos realizados pelos alunos para, em retorno, otimizar a acção educativa, tendo em atenção a planificação, o currículo, as estratégias e as metodologias a adoptar com vista atender os alunos na sua diversidade.

Procuramos realçar o papel da velocidade de leitura além da compreensão leitora no rendimento escolar e na compreensão da leitura. É consensual entre os autores que esta variável tem uma correlação forte com o rendimento escolar e com a compreensão leitora. Os bons leitores lêem mais rapidamente e compreendem melhor o que lêem enquanto que os maus leitores ou leitores atrasados têm mais dificuldades quer na decodificação quer na extracção do significado do texto.

Uma criança que revela problemas na compreensão da oralidade, na leitura e na expressão escrita, irá ter como consequência um aproveitamento insuficiente e, portanto, insucesso escolar. Verifica-se um elevado consenso quanto à velocidade de leitura como se pode verificar pela análise de um conjunto de processos que o leitor tem que adquirir para assimilar a informação contida no texto. O reconhecimento de palavras surge absolutamente necessário à leitura embora não seja suficiente. É preciso ser capaz de interpretar adequadamente os sinais ortográficos, sintácticos e semânticos para encontrar o significado do texto. Assim, a compreensão depende da capacidade do leitor para relacionar o que sabe, ou seja a informação armazenada estruturalmente na sua memória com o que o texto oferece de novo. É de salientar que o domínio da compreensão leitora é um factor importante no sucesso escolar do aluno, na medida em que os alunos que melhor a dominam são os que conseguem melhores resultados escolares.

Hoje conhecemos quais os processos que um bom leitor segue quando compreende e assimila um texto escrito. Isto permite-nos identificar os aspectos que devem ser objecto directo de ensino-aprendizagem e obriga a pensar a compreensão como uma habilidade complexa, cuja aquisição, geralmente, só se alcança no final da adolescência. Por esta razão será conveniente continuar o esforço instrutivo ao longo dos diferentes anos de escolaridade obrigatória,

promovendo em cada uma delas o desenvolvimento de sub-habilidades leitoras cada vez mais avançadas.

Os modelos de leitura actuais referem quer a importância dos processos básicos quer o papel activo do leitor. A leitura compreende processos tais como: a descodificação, a compreensão literal, que inclui o acesso ao léxico e análise de palavras; a compreensão inferencial, que compreende a integração, o resumo e a elaboração; e o controlo da compreensão, que agrupa as estratégias metacognitivas que dirigem e avaliam o processo leitor. Estes processos podem ser ensinados com diferentes níveis de profundidade em função do nível de conhecimentos e experiência do aluno. Ficou evidenciada a importância que têm os métodos de estudo, ou seja os processos metacognitivos no processo ensino-aprendizagem.

Ao optarmos por enfatizar os factores que estão inerentes à compreensão da leitura tivemos como base estudos efectuados neste domínio. Concluímos que os domínios de todos eles são importantes e imprescindíveis para a compreensão da mesma. Se um aluno apresenta problemas em qualquer um, o rendimento escolar fica seriamente comprometido. É de salientar a importância da intervenção imediata logo que se verifique dificuldades em qualquer um dos factores.

Na organização da síntese bibliográfica sobre a compreensão leitora, seguimos de perto a estrutura encontrada na literatura da especialidade, em que processos e factores aparecem abordados de forma separada. Embora tivéssemos mantido tal distinção não podemos deixar de apontar a sua sobreposição em alguns aspectos.

Relativamente aos alunos “mais velhos” com retenções no 1.º ciclo do ensino básico, os estudos realizados sugerem que não se verifica melhorias em termos de aprendizagem.

Ao longo da reflexão teórica evidenciou-se a importância das habilitações literárias do agregado familiar, nomeadamente da mãe, visto ser ela a que mais influencia a linguagem da criança e as expectativas do aluno em relação à escola, assim como as questões relacionadas com a segurança, a autoestima e autoconceito. É importante caminharmos no sentido de um maior envolvimento da escola e toda a comunidade envolvente. Salientou-se a importância do envolvimento de outros técnicos ou instituições como psicólogo, técnicos da segurança social, médicos e instituto de emprego, no sentido de proporcionar uma intervenção

multidisciplinar para melhor atender à heterogeneidade de alunos que a escola hoje atende.

Trata-se, efectivamente, de saber como tornar a escola mais eficaz, como torná-la capaz de proporcionar o sucesso para todos. A maioria dos professores continua a “explicar” a incidência dos problemas escolares pelos dotes individuais e/ou handicap sócio-cultural, teorias hoje fortemente postas em causa. A formação dos professores, as condições em que se desenvolvem as suas práticas pedagógicas e as suas atitudes surgem como uma variável de inquestionável importância.

É importante repensar a formação inicial de professores procurando que o professor seja profissional competente, responsável e empenhado nos resultados que obtém dos alunos, capaz de construir soluções individualizadas.

Ao realizar este estudo pretendeu-se caracterizar o rendimento escolar nas diferentes áreas académicas do 1.º ciclo (português, matemática e estudo do meio), analisar a relação destas com a compreensão leitora e a velocidade da leitura de alunos do 4.º ano de escolaridade. A escolha desta faixa etária deveu-se ao facto destes alunos se encontrarem numa fase em que a leitura não é só um objectivo de aprendizagem, mas também um meio para aprender, o veículo para o sucesso escolar e sucesso na vida pessoal, social e económica. É neste ano de escolaridade, final do 1.º ciclo, que a leitura já deve estar automatizada e os processos que envolvem a compreensão leitora adquiridos, nomeadamente os microprocessos e os macroprocessos. É nesta faixa etária que se manifestam com mais ênfase as dificuldades nos factores implicados na compreensão da leitura e o sucesso/insucesso escolar se evidencia, marcando de um modo dramático todo o percurso escolar e a vida futura dos sujeitos.

Com tal caracterização procuramos avaliar um conjunto de capacidades envolvidas na leitura (competências específicas). Como variáveis demográficas dos sujeitos consideramos a idade, o sexo e as habilitações escolares do encarregado de educação. Optou-se pela mãe, pelo facto de corresponder a uma maior percentagem de encarregados de educação.

Da análise dos resultados, podemos concluir que, genericamente, o rendimento dos alunos é influenciado pelos resultados, quer em termos de compreensão quer de velocidade de leitura. Quanto às competências específicas de

leitura, a mestria das mesmas permite distinguir a qualidade do rendimento escolar. A discrepância de desempenhos por competências e por rendimento escolar surge de forma mais acentuada nos leitores menos fluentes. É de salientar que as componentes específicas da leitura como a compreensão literal (verbatim e paráfrase) e características e sentimentos das personagens são preditoras do rendimento escolar na prova de compreensão leitora e no rendimento das áreas académicas de português, matemática e estudo do meio. Contrariamente ao que seria de esperar, o processo inferir não se apresenta como preditor do rendimento escolar em qualquer uma das áreas curriculares. Pensamos que estes valores reflectem a pouca importância que é dada a este processo no 1.º ciclo. Este não é trabalhado e não é exigido o seu domínio. Verificou-se que quase todos os alunos não obtiveram aproveitamento nos itens que avaliavam esta competência. É importante salientar que apesar de não ser exigido este domínio, era importante que os professores trabalhassem com os seus alunos, nesta faixa etária, esta competência, pois só assim eles vão adquirindo o domínio da mesma.

No que respeita à variável da velocidade da leitura, ela influencia, pela negativa, os maus leitores no rendimento escolar e na compreensão leitora e, pela positiva, os bons leitores, quer na compreensão da leitura quer nos rendimentos escolares. Estes lêem um maior número de palavras num minuto. É pois um factor importante a ter em conta no ensino da leitura.

Ao analisarmos o efeito das variáveis demográficas dos sujeitos nos resultados obtidos, verificamos que a idade influencia o rendimento. Quanto mais velhos são os estudantes pior é o resultado. A variável sexo tem efeitos diferentes quer nos rapazes quer nas raparigas. As raparigas obtiveram, em qualquer dos domínios avaliados; melhores resultados do que os seus colegas rapazes, com excepção da competência do verbatim em que não obtiveram diferenças. No que concerne às habilitações do encarregado de educação, estas influenciam o rendimento escolar dos alunos em todos os domínios avaliados. Os alunos cujos encarregados de educação possuem apenas o 1.º, 2.º e 3.º ciclo obtêm piores resultados em comparação com os que têm encarregados de educação que possuem o secundário ou superior.

Reflectindo sobre algumas limitações do nosso estudo começaríamos por salientar que ao elegermos para este estudo um conjunto de características (da

prova e do sujeito) temos consciência que não as esgotamos, na medida em que outras variáveis poderiam ter sido estudadas e outras análises realizadas. A nossa opção assentou no que consideramos essencial para uma abordagem dos processos implicados na compreensão da leitura e, por sua vez, no rendimento escolar dos alunos, procurando de alguma forma encontrar alguns factores implicados no insucesso escolar dos alunos.

A prova de leitura silenciosa porque optamos também apresenta algumas limitações. Embora seja defendida por vários autores, a leitura em voz alta e individualizada permitiria obter dados mais fidedignos e avaliar possíveis erros cometidos. Contudo o tamanho da amostra não facilitou essa forma de proceder.

Sendo o (in) sucesso escolar um contributo imprescindível para o desenvolvimento educacional, social, afectivo e económico do sujeito e da sociedade. É importante que todos assumam inequivocamente a sua responsabilidade pois, requer, de todos, empenhamento e verdade.

Tal preocupação constitui-se como móbil essencial do nosso estudo que, dada a abrangência do assunto, acabou por se cingir somente a algumas vertentes da questão, deixando de parte outras. Houve, no entanto, algumas questões que o próprio estudo acabou por levantar e de entre as quais gostaríamos de destacar:

Vários estudos apontaram no sentido da ineficácia das retenções. Uma questão que nos parece importante remeter para a compreensão deste fenómeno: como explicar este efeito? Trata-se de problemas específicos do aluno que inibem a sua aprendizagem? E/ou estamos perante uma incapacidade do sistema educativo responder às características e necessidades individuais?

Uma segunda questão prende-se com o treino explícito do programa do domínio de velocidade, compreensão e sobretudo a respectiva avaliação.

São questões que ficam como futuras reflexões, como resultado de um projecto inacabado e a exigir permanente reflexão e estudo.

BIBLIOGRAFIA

- Adrián, M. H. C. (2002). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: Editora Sanz y Torres.
- Alaiz, V. & Barbosa, J. (1995). *Aprender a ter sucesso na escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Alba, J. W. & Hasher, L. (1983). Is memory schematic? *Psychological Bulletin*, 93, 203-231.
- Allington, R. (1983). Fluency: the neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36 (6), 556-566.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L. (1993). Rentabilizar o ensino – aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos – *Capacitar a escola para o sucesso*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Almeida, L. & Tavares (1998). Conhecer, aprender, avaliar. In Almeida (1998). *Aprendizagem escolar – Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 53-74.
- Alvarez, J. C. M. (1993). Análisis metacognitivo de la comprensión lectora: *Un programa de evaluación e intervención en alumnos de enseñanza primaria*. Tese de doutoramento. Madrid: Universidade Complutense de Madrid.
- Alzina, R. B. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL Y SPAD*. Barcelona: PPU.

- Amat, M. (1988). *Instrucción en el uso de estrategias para el apredizaje académico*. Trabajo de ascenso sin publicar. Caracas: Universidade Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). A Schema - theoric view of basic process in reading comprehension. In Pearson, P. D. (Ed.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, (pp. 255-291).
- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). A Schema - theoric view of reading comprehension. In Pearson, P. D., Barr, R., Kamil, M. L. & Rosenthal P. (Eds.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- Anderson, T. & Armbruster, B. B. (1984). Studying. In Pearson, P. D. (ed). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, (pp. 657-677).
- Antão, J. (1998). Como fazer... aquisição de algumas técnicas de leitura. *Noésis*, 47, 10-12.
- Armbruster, B., Anderson, T. & Ostergag, J. (1987). Does text structure, summarization instruction facilitate learning from expository text?. *Reading Research Quarterly*, 22 (3), 331-347.
- August, D. L., Flavell, J. H. & Clift, R. (1984). Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers. *Reading Research Quarterly*, 20 (1), 39-53. (Trad. Castelhana: Una comparación del control de comprensión en lectores más y menos competentes. *Infancia y Aprendizaje* (1985), 31 (32), 129-143.
- Austin, M. (1963). *The first rs*. Nova Iorque: Macmillan.
- Barros, A. M. (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

- Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1991). Dimensões sociocognitivas do desempenho escolar. In Almeida, L. S. (Ed.). *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Bartlett, B. J. (1978). *Top-level structure as an organization strategy for recall of classroom text*. Arizona: Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baumann, J. & Stevenson, J. (1986). Identifying types of anaphoric relationships. In Irwin, J. (Ed.). *Understanding and Teaching Conhesion Comprehension*. Newark, Delaware, International Reading Association, (pp. 9-21).
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. & McKeown, M. G. (1982). The effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Benavente, A. & Correia, P. A. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de estudos para o desenvolvimento – caderno 3.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes: o professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizont
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas. In AAVV. *Ciência da Educação em Portugal, Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Benavente, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança (2ª Ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Benavente, A. C., Rosa, A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Benavente, A. (1998). Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias. *In Seara Nova*, 18, 3-27.
- Benito, J. G. (1986). *Los modelos causales como metodologia de validez de constructo*, Alamex, S.A.
- Berkowitz, S. (1986). Effects of instruction in text organization: On sixth-grade students memory for expository reading. *Reading Research Quarterly*, 21 (2), 161-179.
- Bourdieu, P. (1999). *Escritos de educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bourdieu, P. & Gros, F. (1990). Principios para una reflexión de los contenidos de la enseñanza. *Revista de educación*, 292, 417-425.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1975). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brito, J. M. M. D. (2002). *Análise de estratégias metacognitivas e da compreensão leitora dos alunos à entrada do 3º ciclo do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Brown, A. L. & Murphy, M. D. (1975). Reconstruction of arbitrary versus logical sequences by preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 20, 307-326.

- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In SPIRO, R. J., Bruce, B. C. Y. & Brewer, W. F. (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, (pp. 453-481).
- Brown, A. & Day, J. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22 (1), 1-4.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Byrne, B. M. (1989). *A Primer of LISREL. Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. New York: Springer-Verlag.
- Cagney, M. A. (1988). Measuring comprehension: alternative diagnostic approaches. In Glazer, S. M., Searfoss, L. W. & Gentile, L. M. (Eds.). *Reexamining reading diagnosis. New trends and procedures*. Newark, Delaware: IRA, (pp. 81-93).
- Campione, J. C., Brown, A. L. & Ferrara, R. A. (1987). Retraso mental e inteligência. In Sternberg, R. (Ed.). *Inteligência humana II. Cognición, personalidad e inteligência*. España: Editorial Paridos.
- Campos, A. A. A. (2003). *A relação entre a compreensão leitora e o sucesso escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Camps, A. (1991). L'ensenyament de la composició escrita en situació escolar: *desenvolupament i anàlisi de dues seqüències didàctiques d'ensenyament de l'argumentació escrita*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e EDUCA.
- Carpenter, P. A. & Just, M. A. (1975). Sentence Comprehension: A psycholinguistic processing model of verification. *Psychological Review*, 82 (1), 309-323.

- Carpenter, P. A. & Just, M. A. (1986). Cognitive processes in reading. In Orasana, J. (Ed.). *Reading comprehension*. New Jersey: Hillsdale, Erlbaum.
- Carr, T. H. & Levy, B. A. (1990). *Reading and its development: Component skills approaches*. San Diego, California: Academic Press.
- Carver, R. P. (1990). *Reading rate: A review of research and theory*. New York: Academic Press.
- Catalã, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF, S.L..
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Charlot, B. et al. (1972). *Ecoles et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chark, H. H. (1974), Semantic and Comprehension. In Sebeok (ed.), *Current trends in linguistics*. Vol. 12. The Hague Mouton
- Chark, H. H. , Carpenter, P. A. & Just, M. A (1973). On the meeting of semantic and perception. In Chase, W. G. (ed.), *Visual Information Processing*. New York: Academic Press.
- Chase, W. G. & Clark, H. H. (1972). Mental operations in the comparison of sentences and pictures. Greeg, L. W. (ed.), *Cognition in learning and memory*. New York : John Wiley and Sons.
- Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chi, M. T. H. (1977). Age differences in memory span. *Journal of Experimental Child Psychology*, 23, 266-281.

- Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un enfoque cognitivo: lectura, escrita, matemáticas*. Málaga: Edições Aljibe.
- Clements, P. (1976). *The effects of staging on recall from prose*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Cornell.
- CLIMACO, M. C. (1992). *Monitorização e práticas de avaliação das escolas*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- CLIMACO, M. C. (1992). *Observatório da qualidade da escola*. Lisboa: Guião organizativo. Documento produzido no âmbito do programa educação para todos.
- Clyment, T. (1972). What is Reading?: Some current concept. In Melniek, A. & Merrit, G. (Eds.). *Reading: Today and Tomorrow*. Londres: University of London Press & The Open University Press.
- Cole, M. & Scribner, S. (1977). *Cultura y pensamiento: Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa.
- Coleman, J. et al. (1966). *Equality and educational opportunity*. Washington: D. C.: US Government Printing Office.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity. A Publication of the National Center for Educational Statistics*. Washington: US Dept. of Health, Educ. And Welfare.
- Coll, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. In Coll, C. (Ed.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: 21, 183-201.
- Collins, A. & Smith, E. E. (1980). *Teaching the process of reading comprehension*. Urbana Illinois: Center for the Study of Reading. Technical Report, 182

- Colomer, T. & Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste ediciones.
- Cooper, H., Valentine, C., Nye, B. & Lindsay, J. (1999). Relationships between five afterschool activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 369-378.
- Cooper, J. D. (1986). *Improving reading comprehension*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.
- Crahay, M. (1999). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento)*. Madrid: Escuela Española.
- Cunningham, J. (1987). Toward pedagogy of inferencial comprehension and creative response. In Tierney, R., Andres, P. & Mitchell, J. (Eds.). *Understanding readers' understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, (pp. 229-255).
- Cunningham, J. & Moore, D. (1986). The confused world of main idea. In Baumann, J. (Ed.). *Teaching main idea comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association, (pp. 1-18).
- Daneman, M. (1991). Individual differences in reading skills. In Barr, R., Kamil, M. L., Rosenthal, P. & Pearson, P. D. (Eds.). *Handbook of reading research*. New York: Longman.

- Dansereau, D. (1987). Transfer from cooperative to individual studying. *Journal of Reading*, 30 (6), 614-620.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: P.U.F...
- Deck, R. E. (1974). *Patterns of exposition IV*. Boston: Little, Brown & Company.
- Defior, S., Justicia, F. & Martos, F. (1996). The influence of lexical and sublexical variables in normal and poor spanish readers. *Reading & Writin. An Interdisciplinary Journal*.
- Dreher, M. & Singer, H. (1980). Story grammar instruction unnecessary for intermediate grade students. *The Reading Teacher*, 34 (3), 261-268.
- Duarte, M. I. R. (2000). *Alunos e insucesso escolar: Um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Eptein et al. (1997). *School, family and community partnerships: your handbook for action*. Califórnia: Thousand Oaks, California Sge.
- Estanqueiro, A. (1990). *Aprender a estudar. Um guia para o sucesso na escola*. Lisboa: Texto Editora.
- EURYDICE (1995). *A luta contra o insucesso escolar: Um desafio para a construção Europeia*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.
- Faria, L. M. S. (1995). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade do Porto, FPCE.
- Fernandes, A. J., et al. (1985). *O distrito de Braga: Imagem real e potencialidades*. Vila Nova de Famalicão: Governo Civil do Distrito de Braga.

- Fernandes, A. S. (1991a). O Insucesso escolar. In Lemos Pires, E., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (Eds.). *A construção social da educação escolar* (2001), 3ª Ed., 187-213. Porto: Edições Asa.
- Ferreiro, E. & Palácio, M. (1990). *Os processos de leitura e escrita*, 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fisher, P. M. & Mandl, H. (1984). Learner, tex variables and the control of text. Comprehension and recall. In Mandl , H., Sein, N. & Trabasso, T. (Eds.). *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In Dickson, W. P. (Ed.). *Children's oral communications / skills*. New York: Academic Press.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem. abordagem neuropsicológica e psicológica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Formosinho, J. & Ferreira (1998). Problemas do ensino básico. Estudo da instabilização docente no distrito de Braga. *Revista Inovação*, 11, 1-29.
- Formosinho, J. (1987). A influência dos factores sociais. In Vários. *O Insucesso escolar em questão. Cadernos de análise social da educação*, Braga: Universidade do Minho.
- Forquin, J. C. (1995). *Sociologia da educação: Dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- Gall, A. (1978). *O Insucesso escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Garcia, A. T., et al. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.

- García, J. A. (1997). Comprensión y aprendizaje a partir de textos: aspectos teóricos-prácticos y experimentales. In García, J. N. (Dir.). *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona: LU.
- Garner, R. & Kraus, C. (1981-1982). Good and poor comprehender differences in knowing and regulating reading behaviors. *Educational Research Quarterly*, 6, 5-12.
- Garrison, J. & Hoskisson, K. (1989). Confirmation bias in predictive reading. *The Reading Teacher*, 42 (7), 482-488.
- Germain, M. (1982). *Le programme des écoles primaires du 20 Juillet 1880 devant la Commission d'enquête scolaire*. Bruxelles: Hayez.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Coleção Práticas Pedagógicas. Lisboa: Edições Asa.
- Goodman, K. S. (1987). O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In Ferreiro, E. & Palácio, M. G. (Coord.). *Os processo de leitura e escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, (pp. 11-22).
- Grácio, R. (1995). *Obra completa – volume II: do ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, G. M. & Laff, M. O. (1980). *Five year olds recognition of authorship by literature style (Inf. Tec. n.º 18)*. Urbana: Universidad de Illinois, Center for the Study of Reading.
- Grimes, J. (1975). *The thread of discourse*. The Hague: Mouton.
- GRISAY (1988). *Pour un parcours scolaire sans ratés: Du mythe de la bonne école à la réalité (fuyante) de l'école efficace*. Liège : Service de pédagogie expérimentale de L'Université de Liège.

- Grisay, A. (1991b). Le pilotage du système scolaire. In *Les systèmes éducatifs en Belgique: Similitudes et divergences (OCDE: Exames des politiques éducatives)*. Bruxelles: Ministère de L'Education, de la Recherche e de la Formation, (pp. 443-456).
- Hall, W. S. (1991). Processos básicos de la comprensión de la lectura. In Puente, A. (Dir.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid : Ediciones pirâmide, S.A..
- Hare, V. C., Rabinowitz, M. & Schieble, K. (1989). The effects of main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 24 (1), 72-89.
- Harris, A. J. (1968). *How to increase reading ability*. Londres: Longmans, Green.
- Harris, A. J. (1962). *How to increase reading ability (4th ed.)*. New York: David Mokal Company.
- Holmes, B. (1985). The effect of four different modes of reading on comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20 (5), 575-586.
- Horowitz, R. (1985). Text patterns: PartII. *The Journal of Reading*, 28 (6), 534-542.
- Hoz, V. & Garcia (1970). *Educación personalizada*. Valladolid: Miñon.
- Husén, T. (1979). *L'école en question*. Bruxelles: Mardaga.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Ginebra: Service de la Recherche Sociologique, Caderno n.º 36.
- Irwin, J. W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood. New Jersey: Prentice-Hall.

- Irwin, J. W. (1986a). *Understanding and teaching, cohesion – comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Irwin, J. W. (1986b). Conhesión y comprensión. *Lecture y vida*, 8 (4), 4-11
- Isambert - Jamati, V. (1989). Quelques rappels de l'emergence de l'échec scolaire comme "Problème Social" dans les milieux pédagogiques Français. In Plaisance, E. (Org.). *L'Échec Scolaire*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
- Jiménez. T. B. (1997). *Del Fracaso al éxito escolar. Una guía para padres y educadores para potenciar el éxito del estudiante*. Barcelona: Plaza, Ganes.
- Johnson, D. & Johnson, B. (1986). Highlighting vocabulary in inferencial comprehension instruction. *Journal of Reading*, 29 (7), 622-626.
- Johnson, P. (1981). *Prior knowledge and reading comprehension test bias*. Ph. D. dissertation. Illinois: University of Illinois. Champaign
- Johnson, P. (1989). Reading comprehension assessment: A cognitive basis. Newark, Delaware: International Reading Association. (Tradução Castelhana: *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje / Visor.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1989). *Lisrel VII. User's reference guide*. Chicago: Scientific Software.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993a). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993b). *Lisrel VIII. User's reference guide*. Chicago: Scientific Software International.

- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: MA: Allyn and Bacon.
- Kavale, K. & Forness, S. (1995). *The nature of Learning Disabilities: Critical Elements of Doagnosis and Classification*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum associates, Publishers.
- Kintsch, W. (1987). Contributions from cognitive psychology. In Tierney, R., Andres, P. & Mitchell, J. (Eds.). *Understanding Readers' Understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, (pp. 5-15).
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension an production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- La Berge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading". *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Laurent, J. P. (1985). L'apprentissage de l'acte de résumer. *Pratiques*, 48, 71-77.
- Lemos Pires, E., et al. (1989). *O Ensino básico em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Lencaster, L. & Pereira, D. C. (1990). A compreensão de textos como construção de modelos mentais. *Análise Psicológica*, 1, 61-69.
- Lencaster, L. (1994). *Compreensão de textos - Análise de alguns factores*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade de Psicologia e Ciência da Educação.
- Lencaster, L. (2003). *Compreensão de textos*. Lisboa: Gulbenkian.
- Lerner, J. (1989). *Learning disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies*, Bonton: Houghton Mifflin Company, 12, 346-393.
- Leroy, G. (1975). *O diálogo em educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Long, S., Winograd, P. & Bridge, C. (1989). The effects of reader and text. Characteristics on reports of imagery during and after reading. *Reading Research Quarterly*, 24 (3), 353-372.
- Lopes, A. J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de ensinagem*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lurcat (1976). *L'échec et le désintérêt scolaire à l'école primaire*. Paris: Editions Cerf.
- Madaus, G., Airasian, P. & Kellaghan, T. (1980). *School effectiveness: A reassessment of the evidence*. New York: McGraw-Hill.
- Martins, A. M. & Cabrita, I. (1991). *A Problemática do insucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, V. (2004). A dislexia em sala de aula. *Revista ciênciaonline*.
- Mathews, S. R. (1982). The impact of priori knowledge on accessibility and availability of information prose. In Flammer, kintch, W. (Eds.). *Discourse processing*. Amsterdam: North Holland Press.
- McClelland, J. L. & Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88, 375-407.
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: purposes procedures and problems. In Bitton, B. & Black, J. (Eds.). *Understanding Expository Text*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects in memory*. Amsterdam: North Holland.
- Ministério da Educação - GEP (1992). *Insucesso e abandono escolar*. Lisboa: GEP.

- Ministério da Educação (2000). *Provas de aferição do ensino básico. 4º ano de língua portuguesa e matemática*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (2001). *Resultados do estudo internacional Pisa 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Provas de aferição do ensino básico. 4º ano de língua portuguesa e matemática*. Lisboa: DEB.
- Montagner, H. (1998). *Acabar com o insucesso na escola - A criança, as suas competências e os seus ritmos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morles, A. (1986). Entrenamiento en el uso de estratégias para comprender la lectura. *Revista Latinoamericana de lectura (Lectura y Vida)*, 7 (2).
- Morrow, R. A. & Torres, C. A. (1997). *Teoria social e educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Muñiz, M. B. (1989). *A Família e o insucesso escolar*. Porto Editora.
- Nicholas, J. K. & Nicholl, J. R. (1978). *Rhetorical models for effective writing*. Cambridge: MA, Winthrop Publishers, Inc..
- Nisbet J. Shucksmith, J.B. (1987). *Estratégias de aprendizagem*. Madrid: Santilhana.
- Oakhill, J. & Garnham, A. (1987). *Becoming a skilled reader*. Oxford: Basil Black Well.
- Orasanu, J. & Penny, M. (1986). Introduction: Comprehension theory and How it Grew. In Orasanu, J. (Ed.). *Reading comprehension: from research to practice*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Ortony, A. (1979). *Psycholinguistic aspects of metaphor* (Inf. Tec. N.º 112). Urbana: Universidad de Illinois, Center for the Study of Reading, enero.
- O'Shea, L. & Sindelar, P. (1983). The effects of segmenting written discourse on the reading comprehension of low and high - Performance readers. *Reading Research Quarterly*, 18 (4), 458-466.
- Paggioli, L. (1989). Estrategias cognoscitivas: Un revisión teórica y empírica. In Puente, A., Paggioli, L. & Navarro, A. (Eds.). *Psicología cognoscitiva: Desarrollo y perspectivas*. Venezuela: McGraw-Hill Interamericana.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fastering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Palmer, D. Stowe, M. & Knowker, G. (1986). *Good, average and poor readers strategic behavior and perception of self ant task atributes*. Paper presented at the "Annual Meeting of the American Educational Research Association", San Francisco.
- Parente, M. S. C. (1996). *A Relação família – Escola; factor interactivo no desenvolvimento da leitura da criança*. Conferência apresentada no "2º Congresso Galaico-português de psicopedagogia", Universidade do Minho, Braga (pp. 266-269).
- Paris, S., Wask, B. & Van der Westhuizen, G. (1987). *Metacognition: A Review of research on metacognition and reading*. Paper presented at the "Annual Meeting of National Reading Conferene", St. Petersburg, Florida.
- Pearson, D. & Johnson, D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Peixoto, M. L. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar (auto-conceito académico, aspiração - expectativa académica, atitude face ao estudo e à ocupação)*. Braga: Edições APPCDM.
- Pelsser, R. (1989). *Manual de l'enfant et de l'adolescent*. Québec: Gaetan Morin.
- Pérez Gómez (1995). La escuela encrucijada de culturas". *Investigación en la escuela*, 26, 7-24.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo.
- Peters, E. & Levin, J. (1986). Effects of a mnemonic imagery strategy on good and poor readers' prose recall. *Reading Research Quarterly*, 21 (2), 179-193.
- Pierre, J. P. Huguet, D. & Christine, B. (1994). Educação familiar e parental. *Revista Inovação*, 7, 289-305.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Puente, A. (1991). Teoria del esquema y comprensión de la lecture. In Puente, A. (Comp.). *Comprensión lectora y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, (pp. 73-109).
- Ramalho, G. (2002). *Portugal no Pisa 2000 – Condições de participação. Resultados e perspectivas*. GAVE, Revista Portuguesa de Educação, 15 (2), 25-50.
- Ramalho, G. (Coord) (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE do Ministério da Educação.
- Rangel, A. (1994). *Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Rebelo, J. A. S. (1991). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, I. (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: Instituto da Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Richgels, D. McGee, L. Lomasc, R. & Sheard, C. (1987). Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 22 (2), 177-197.
- Riviera, A. (1983). Por qué fracasan tan poco los niños. *Cuadernos de Pedagogia*, 103 (4), 7-13.
- Riviere, R. (1991). *L'échec scolaire est-il une fatalité?* Paris: Editions Hatier.
- Roazzi, A. & Almeida, L. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 53-60.
- Roseblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Rumelhart, D. E. (1977). Understanding and summarizing stories. In La Berge, D. & Samuels, S. J. (Eds.). *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In Spiro, R. J., Bruce, B. C. & Brewer, W. F. (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: LEA, (pp. 33-58).
- Rumelhart, D. E. & Ortony, D. (1977). La representación del conocimiento en la memoria. *Infancia y Aprendizaje*, 19 (20), 115-158.

- Sacre, A. (1992). *Comment les enseignants du primaire organisent-ils le temps dont ils disposent? Contenus et temps d'enseignement*. Trabalho de licenciatura inédito, Université de Liège. Liège.
- Sadoski, M. Goetz, E. T. & Firtz, J. B. (1993). Impact of concreteness on comprehensibility, interest, and memory for text: Implications for dual coding theory and text design. *Journal of Educational Psychology*, 85 (2), 291-304).
- Samuels, Kamil. (1984). Models of the reading process. In Pearson P. D. (ed.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, (pp. 212-221).
- Samuels, S. (1985). Word recognition. In Singer, H. & Ruddell, R. (Eds.). *Theoretical models and processes reading (3ª ed.)*. Newark: I.R.A..
- Sánchez, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Santiago, A. R. Potvin, P. Tavares, J. & Oliveira, L. (1994). Representações da escola nos alunos em dificuldade escolar. *Revista Inovação*, 7 (1), 79-95.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto.
- Screiber, R. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12, 177-186.
- Sequeira, M. F. (1988). Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 73-79.

- Siegel, L. S. (1993). The development of reading. *Advances in child development and behavior*, 24, 63-97.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.
- Sim-Sim., I. (1994). De que é que falamos quando falamos de leitura. *Revista Inovação*, 7 (2), 131-143.
- Smith, C. B. & Dahl, K. L. (1984). *La enseñanza de la lecto escritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Visor - Mec.
- Smith, E. E. & Swinney, D. A. (1992). The role of schemas in reading text: A real-time examination. *Discourse Processes*, 15, 303-316.
- Smith, F. (1975). *La compréhension et l'apprentissage*. Montreal: Les éditions HRW (traduction, 1979).
- Smith, M. L. (1990). Flunking Grades. *Research and Policies on Retention*, Bristol: Falmer Press, (pp. 132-151).
- Smith, F. (1988). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa*, 3ª ed.. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ld.
- Smith, N. B. (1980). *Reading instruction for today's children*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J. & Goodman, I. F. (1991). *Unfulfilled expectations. Home and School influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Ed. Graó.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. ICE de la Universitat de Barcelona.
- Solé, I. (2001). *Estratégias de leitura*. Barcelona: Editora Graó de IRIF, S.L.
- Sousa, M. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Sousa, M. L. D. (1990). Agora não posso, estou a ler. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 115-127.
- Spear - Lwerling, L. & Sternberg, R. J. (1996). *Off track: when poor readers became learning disabled*. Boulder: Westview Press.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward na interactive - compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16.
- Swaby, B. E. R. (1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tannenbaum, A. & Conhen, A. (1967). *Taxonomy of Instructional Treatment Final Report*. New Jersey: Office of Education.
- Tavares, J., Alarcão, I. (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, M. V. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Taylor, Beach (1982). A summarizing strategy to improve middle grade students' reading and writing skills. *The Reading Teacher*, 36 (2), 202-206.
- Taylor, I. & Taylor, M. M. (1983). *The psychology of reading*. New York: Academic Press.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Valls, E. (1990). *Enseyament i aprenentatye de continguts procedimentals. Una proposta referida a l'àrea de la història*. Tesis doctoral, Universitat Barcelona.
- Van Haecht, A. (1994). *A Escola à prova da sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veiga, F. (1996). Autoconceito e realização dos jovens em ciências e matemática. *Revista de Educação*, 5 (2): 41-53.
- Vega, M. C. M. Gutiérrez, C. M. Alonso, Q. M. L. (1990). *Lectura e comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Williams, J. (1986). Research and instructional development on main idea skills. In Baumann, J. (Ed.). *Teaching main idea comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association, (pp.73-96).
- Wong, B. Y. (1996). *The ABCs of Learning Disabilities*. Candá. Academic Press.
- Zabalza, M. (1998). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. *Colecção perspectivas actuais*. Porto: Edições Asa.